

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA



**NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE ELE PARA JAPONESES: LA
CONCIENCIACIÓN FORMAL**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Inmaculada Martínez Martínez

Bajo la dirección del Doctor:

Jesús Sánchez Lobato

Madrid, 2001

ISBN: 978-84-669-1918-0

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
FACULTAD DE FILOLOGÍA

Nuevas perspectivas en la
Enseñanza–Aprendizaje de ELE para
japoneses: la Concienciación Formal

TESIS DOCTORAL

Dirigida por el Prof. Dr. D. Jesús Sánchez Lobato

Inmaculada Martínez Martínez

MADRID, 2001

A mis padres

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis ha sido posible gracias a la financiación económica de la Fundación Canon en Europa, que me concedió una beca de investigación como profesor visitante (*Visiting Research Fellowship*) durante el año 2000 para poder llevar a cabo la recogida de datos y la investigación en Japón.

Debo agradecer la colaboración desinteresada de los estudiantes japoneses que se prestaron a participar en el experimento y en el estudio piloto y de todos aquellos con cuyos datos pudo realizarse un diagnóstico fiable de los Estilos de Aprendizaje en Japón, a través de un cuestionario preparado al efecto.

En la elaboración material del cuestionario en formato bilingüe (español-japonés), agradezco la ayuda del profesor de la Universidad Waseda, de Tokio, Eiichi Inui, quien siempre ha sabido transmitirme la pasión por mejorar día a día la enseñanza del español en Japón.

Gracias, también, a quienes me permitieron realizar el estudio experimental en las universidades japonesas: a los profesores –y amigos– de la Universidad de Tokio, Hideo Kimura y Hiroto Ueda, que pusieron a mi disposición todos los medios para que la investigación pudiese llevarse a cabo y con quienes supuso un verdadero placer el reencuentro. A Manuel Silgo S.J., de la Universidad Sofía, quien con inmenso cariño me alentó en los momentos difíciles. Al profesor y amigo Toshiaki Takagaki, de la Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio, por su capacidad de ayuda y entusiasmo en este proyecto. A Hirotaka Sensui, de la Universidad de Takushoku, por sus sabios consejos en el momento de realizar el diseño de la investigación, por su infinita paciencia para responder a todas mis preguntas de metodología y estadística, por su ayuda sin límites, por su amistad.

Mi más profundo agradecimiento a Chieko Nakagawa y a Laura Rayón, quienes confiaron en mí y supieron alentarme en momentos decisivos. A Alfonso Falero, que en todo momento supo darme sabios consejos. A todos los amigos que me acompañaron con su ternura.

A mi director, por su ayuda.

A mi familia, por su presencia.

A Manu, por su amor.

A Dios, por su Luz.

ÍNDICE

	<i><u>Págs.</u></i>
Capítulo I: Introducción.	
I.1. Tema objeto de estudio. De cómo fueron las primeras aproximaciones al tema objeto de estudio:.....	1
I.1.1. Justificación de por qué la elección del tema.	6
I.1.2. Para qué se investiga:	15
I.1.2.1. Objetivos.....	15
I.1.2.2. Aportaciones al conocimiento educativo.	18
I.2. Breve comentario sobre la estructura y contenido de la tesis	21

PRIMERA PARTE: MARCOS DE REFERENCIA

Capítulo II: Investigaciones realizadas en el ámbito objeto de estudio. Aproximación conceptual y teórica.

II.1. Marco de la investigación.....	24
II.2. Áreas de investigación en Adquisición de Segundas Lenguas:.....	28
II.2.1. Descripción de las características de la lengua del aprendiz:.....	29
II.2.1.1. Errores.....	29
II.2.1.2. Orden de adquisición	31
II.2.2. Factores externos del aprendiz:	37
II.2.2.1. Factores sociales	38
II.2.2.2. Input	39
II.2.2.3. Interacción.....	42
II.2.3. Mecanismos internos del aprendiz:	44
II.2.3.1. Transferencia lingüística	45
II.2.3.2. Interlengua	47
II.2.3.3. Conocimientos explícito e implícito	52
II.2.3.4. Universales Lingüísticos	55
II.2.4. Diferencias individuales del aprendiz:	59
II.2.4.1. Edad	60
II.2.4.2. Aptitud	64
II.2.4.3. Motivación	70
II.2.4.4. Estrategias de aprendizaje	75

Capítulo III: Los Estilos de Aprendizaje

III.1. El aprendizaje como constructo teórico: teorías del aprendizaje	83
III.1.1. Teorías conductistas	85
III.1.2. Teorías cognitivas.....	87
III.1.3. Teoría humanística	90
III.1.4. Teoría constructivista	93
III.1.5. Teoría sinérgica	96
III.2. El aprendizaje como tarea del alumno: estilos de aprendizaje	98
III.2.1. Determinación conceptual.....	99
III.2.2. Definición y caracterización.....	101
III.2.3. Catalogación:.....	108
III.2.3.1. Conceptos clave:	109
III.2.3.1.1. Dependencia / Independencia de Campo	109
III.2.3.1.2. Conceptualización y Categorización	114
III.2.3.1.3. Reflexividad / Impulsividad	116
III.2.3.1.4. Las modalidades sensoriales	118
III.2.3.2. Clasificaciones existentes:	120
III.2.3.2.1. Desde contextos generales de aprendizaje:	121
III.2.3.2.1.1. Fundamentación de Gregorc	121
III.2.3.2.1.2. Fundamentación de Kolb	124
III.2.3.2.2. Desde contextos de aprendizaje del lenguaje:	128
III.2.3.2.2.1. Fundamentación de Willing	128
III.2.3.2.2.2. Fundamentación de Skehan	131
III.2.3.3. Los estilos de aprendizaje según Honey y Mumford	135
III.3. El aprendizaje como tarea del profesor: implicaciones didácticas de los estilos de aprendizaje	139
III.3.1. Cultura de enseñanza – Cultura de Aprendizaje.....	139
III.3.2. Papel del Profesor.....	143
III.3.3. Papel del Aprendiz	148
III.3.4. Enseñar a aprender → Aprender a aprender	150
III.3.5. Relación con la Concienciación Formal.....	155

Capítulo IV: La Concienciación Formal

IV.1. Definición	162
IV.2. Precisiones terminológicas.....	162
IV.3. Conceptos clave:	173
IV.3.1. Advertir (<i>Noticing</i>).....	173
IV.3.2. Consciencia (<i>Awarenes</i>).....	176
IV.3.3. Atención (<i>Attention</i>).....	178
IV.3.4. Focalización en la Forma (<i>Focus on form</i>)	181
IV.4. Fundamentos psicolingüísticos:	186
IV.4.1. Los conocimientos declarativo y procedimental y el papel de la consciencia.....	186
IV.4.2. El papel de la práctica	189
IV.4.3. El concepto de modularidad.....	194
IV.5. La Concienciación Formal en la clase de ELE: implicaciones didácticas	202
IV.5.1. Las tareas:.....	202
IV.5.1.1. Definición	202
IV.5.1.2. Tipología.....	203
IV.5.1.3. Las tareas en la Concienciación Formal:	205
IV.5.1.3.1. Características	206
IV.5.1.3.2. Objetivos	207
IV.5.1.3.3. Principios generales	209
IV.5.1.3.4. Técnicas	210
IV.5.1.3.5. Selección de estructuras objeto	218
IV.5.2. Los procesos.....	221
IV.5.3. El profesor y el aprendiz	226
IV.5.4. El contexto	231

Capítulo V: El Marco Educativo

V.1. Introducción	241
V.2. El contexto sociocultural:.....	243
V.2.1. Actitud del estudiante japonés.....	244
V.2.2. Estilos comunicativos en Japón.....	249
V.2.3. Papel de la Universidad	253
V.3. El contexto del aprendizaje:	255
V.3.1. Antecedentes históricos	256
V.3.2. Reformas educativas.....	258
V.3.3. Obstáculos para el cambio.....	260

	<u>Págs.</u>
V.4. El contexto programático:	264
V.4.1. El estudio de lenguas extranjeras en la Universidad	264
V.4.2. El estudio del Español en la Universidad:	266
V.4.2.1. Situación.....	266
V.4.2.2. Programación	267
V.4.2.3. Motivación	272

SEGUNDA PARTE: DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo VI: Planteamiento de la investigación

VI.1. Presentación y objetivos:	276
VI.1.1. Precedentes en la investigación:.....	277
VI.1.1.1. Marco general del estudio	277
VI.1.1.2. Investigaciones sobre la intervención didáctica y sus efectos	278
VI.1.1.3. Investigaciones sobre la Concienciación Formal.....	282
VI.1.1.4. Experimentos marco del estudio:.....	287
VI.1.1.4.1. Fotos y Ellis (1994).....	287
VI.1.1.4.2. Fotos (1994)	289
VI.1.2. Objetivos de la presente investigación	292
VI.1.3. Hipótesis de trabajo.....	293
VI.2. Selección del diseño.....	296
VI.3. Fases de la investigación:.....	301
VI.3.1. El proyecto piloto:.....	301
VI.3.1.1. Diseño del estudio piloto	301
VI.3.1.2. Perfil de los informantes	302
VI.3.1.3. Objetivos	303
VI.3.1.4. Materiales y metodología.....	303
VI.3.1.5. Conclusiones	305
VI.3.2. El tratamiento experimental: las tareas	307
VI.3.2.1. Caracterización	308
VI.3.2.2. Desarrollo.....	309
VI.3.2.3. Materiales.....	310

	<i>Págs.</i>
VI.4. Componentes de la investigación:	317
VI.4.1. Variables	317
VI.4.2. Muestra: definición y selección.....	318
VI.4.2.1. Investigación sobre Estilos de Aprendizaje	318
VI.4.2.2. Investigación experimental	321
VI.4.3. Instrumentos de medida: selección	323
VI.4.3.1. Cuestionario EA:.....	323
VI.4.3.1.1. Fuente.....	323
VI.4.3.1.2. Adaptación	325
VI.4.3.1.3. Análisis.....	327
VI.4.3.2. Prueba de rendimiento:	330
VI.4.3.2.1. Catalogación.....	330
VI.4.3.2.2. Fundamento teórico.....	332
VI.4.3.2.3. Diseño	332
VI.5. Validez interna y externa en la investigación	335
Capítulo VII: Análisis e interpretación de los datos	
VII.1. Presentación.....	343
VII.2. Estructuración del análisis	345
VII.3. Investigación sobre los Estilos de Aprendizaje:	346
VII.3.1. Análisis de datos:	346
VII.3.1.1. Pruebas estadísticas aplicadas	347
VII.3.1.2. Presentación y descripción de los datos	347
VII.3.2. Interpretación de los datos	352
VII.4. Investigación experimental:.....	364
VII.4.1. Análisis de datos:	364
VII.4.1.1. Pruebas estadísticas aplicadas.....	364
VII.4.1.2. Presentación y descripción de los datos.....	365
VII.4.2. Interpretación de los datos	368
VII.5. Integración de las investigaciones sobre Estilos de Aprendizaje y Concienciación Formal	374
Capítulo VIII: Conclusiones.....	380

	<u>Págs.</u>
GLOSARIO DE TÉRMINOS ESTADÍSTICOS	402
ANEXOS:	408
ANEXO A: Tareas	409
ANEXO B: Fuentes de datos.....	423
ANEXO C: Datos estadísticos	435
BIBLIOGRAFÍA.....	447

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

I.1. Tema objeto de estudio. De cómo fueron las primeras aproximaciones al tema objeto de estudio.

La presente investigación tiene como objeto de estudio la metodología de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera¹ (ELE) en el ámbito universitario japonés. Más concretamente: trataría de confirmar/desechar la hipótesis de que el enfoque² conocido como “Consciousness Raising” (Fotos 1994: 323) –o *despertar la consciencia* de la forma lingüística-³ es el más idóneo para los estudiantes japoneses.

Se busca probar la eficacia de este método que ya ha sido experimentado con efectos positivos por un grupo de investigadores de EFL (*English as a foreign language*: Inglés como Lengua Extranjera⁴), cuyos trabajos se han desarrollado también en la universidad japonesa y que ellos mismos han denominado “gramática interactiva”⁵. (Fotos 1993:389)

Las primeras aproximaciones a este tema nacen del “Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera”, cursado en la Universidad

¹ Aunque, en nuestro caso, estamos siempre ante el concepto de lengua extranjera (por tratarse del estudio del español en Japón), utilizaremos indistintamente los términos *lengua segunda*, *lengua extranjera* y *L2* para evitar reiteraciones en el discurso.

² Es preciso advertir que los términos *enfoque* y *método* no son sinónimos. Se trata de aspectos interrelacionados que, junto con la *técnica*, definen la enseñanza de lenguas: diferentes teorías sobre la naturaleza de la lengua y sobre el proceso de aprendizaje de la misma (el enfoque) determinan diferentes opciones pedagógicas (el método), y cada método utiliza un tipo de actividades diferentes en el aula (la técnica) (Richards, J.C *et al.* 1997: 123). Una vez realizada la precisión terminológica, ambos vocablos se emplearán de forma indistinta para evitar reiteraciones en el discurso.

³ *Concienciación Formal* (en adelante, CF) o “Concienciación gramatical” (Coronado González 1998: 81) podrían ser traducciones acertadas para el término inglés “Consciousness Raising” (Fotos 1994: 323).

⁴ En adelante, ILE (Inglés Lengua Extranjera).

⁵ Hablamos, fundamentalmente, de Sandra Fotos y Rod Ellis, profesores de ILE en Japón y pioneros de este enfoque conocido con el nombre de CF. Algunas de sus numerosas publicaciones aparecen reseñadas en la bibliografía.

Complutense de Madrid (1992). Allí surgieron los contactos iniciales, tanto teóricos como prácticos, con el mundo de la Lingüística Aplicada y de allí surgió la posibilidad de convertirme en profesora de español en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP), en donde enseñé, por primera vez, a un estudiante japonés incluido en un grupo internacional.

Decidida a continuar profundizando en el apasionante mundo de la enseñanza del español, posteriormente cursé el Programa de Doctorado “*Lengua Española: 1. Español contemporáneo. Métodos y problemas. 2. Lingüística*” (bienio 1992-1994), también en la Universidad Complutense, y escribí mi trabajo de investigación sobre “*Los problemas involucrados en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*”, en el que realizaba un estudio global de los principales asuntos que competen a esta disciplina, la Lingüística Aplicada.

Más tarde, a punto de finalizar estos cursos de doctorado, me llegó la invitación de la Universidad de Tokio para dar clases de español (Conversación, Historia y Literatura españolas) en su Departamento de Estudios Latinoamericanos. La estancia inicial, prevista para dos años, se vio prorrogada año y medio más, por una nueva invitación del departamento: en total, tres años y medio de docencia en esta universidad.

Durante este período pude comprobar, en la práctica diaria de la enseñanza de ELE para japoneses, los primeros problemas que se planteaban en las clases, entre ellos, lo que yo entonces consideraba *pasividad y falta de espontaneidad* de los estudiantes, cuando la actividad programada era de carácter comunicativo.

En permanente contacto y estrecha colaboración con mis colegas, tanto españoles como japoneses, surgió la necesidad de crear un grupo de investigación que tratara estos y otros problemas hallados en la realidad concreta de nuestras aulas. Frutos de estos iniciales acercamientos a la problemática de ELE en Japón, son la co-autoría del *Primer Curso de Español* (Manual de Español para

japoneses) en el que la autora incluyó los materiales para la competencia comunicativa, y la participación en la elaboración del *Diccionario de errores del español para estudiantes japoneses* (próxima publicación), junto a un grupo de expertos japoneses.

Después llegó la oportunidad de participar en el *Curso de didáctica del Español como Lengua Extranjera dirigido a profesores de alumnado japonés*, organizado por la Universidad Sofía, de Tokio, y la Universidad de Barcelona y celebrado en Barcelona en 1995. En él los profesores asistentes, todos docentes en Japón, convinimos en la necesidad de adecuar todo el aparato didáctico que se nos presentaba a la situación precisa del estudiante japonés, profundamente desconocida, y a la que tan difícil resultaba aplicar las teorías que en metodología de segundas lenguas se estaban empleando por entonces.

Era preciso, por tanto, que docentes con experiencia en el ámbito de ELE en Japón se adentraran en la *investigación-en-acción* (Nunan 1989), esto es, en la metodología de investigación empírica, nacida en el seno de la etnografía y que, iniciada por los propios profesores, pretende comprender mejor la enseñanza para, así, optimizarla. Esta investigación implica, normalmente, un ciclo de auto-observación o reflexión, la identificación de un aspecto del comportamiento de la clase que debe investigarse y la selección de los procedimientos apropiados para investigar e interpretar dicho comportamiento.

El *ciclo de auto-observación o reflexión* ya lo teníamos: el período de docencia en Japón en el que estábamos inmersos y en el que nos sentíamos fuertemente involucrados: La *identificación de un aspecto del comportamiento de la clase que debe investigarse*, también, pues en ese acercamiento diario habíamos determinado analizar los problemas que, en competencia comunicativa⁶, poseen los estudiantes japoneses; y, finalmente, la *selección de los procedimientos apropiados para investigar e interpretar el comportamiento* nos llegaba a través

⁶ En palabras de Gumperz y Hymes (1972:vii) “aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significativos”. Analizaremos con más detalle este concepto en el Capítulo V (epígrafe V.2.), dedicado al contexto sociocultural en el marco educativo japonés.

del contacto personal con Sandra Fotos y su aliento para medir la **eficacia de la CF** para ELE en Japón, a través del método experimental.

Existían, como se ha señalado al comienzo, estudios en ILE pero no en ELE y, ante la demanda creciente del español en Japón, resultaba inevitable abordar la problemática. Y abordarla no de una manera panorámica –como se había hecho hasta entonces-, sino a través de un estudio serio y profundo.

Por otra parte, estos estudios experimentales en ILE no tenían en cuenta un aspecto fundamental en el diálogo Enseñanza-Aprendizaje dentro de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL): el **estilo de aprendizaje** del estudiante. La carencia de información al respecto era, pues, manifiesta y ello hacía que los implicados en la enseñanza se sintieran cada día más distantes: el alumno, incomprendido en su comportamiento, lejano al profesor y al objeto de estudio y carente, por tanto, de motivación; el docente, apesadumbrado al ver que sus estudiantes *no avanzan*.

Así, comenzó a gestarse el proyecto de tesis. En su estadio inicial se necesitaba un estudio piloto⁷ que recabara los primeros tanteos y aproximaciones al tema objeto de estudio. Era preciso pulir posibles defectos o erróneas orientaciones para las sucesivas fases de investigación. Y -algo muy importante- este proyecto piloto debería tener en cuenta la opinión de los estudiantes, sin la cual la investigación se presentaría como incompleta.

Será en la segunda parte⁸ donde desarrollemos en profundidad los resultados de este primer trabajo. Aquí tan sólo se esbozarán las líneas generales de actuación por él sugeridas:

⁷ Martínez Martínez (1998). “Consciousness Raising o un acercamiento sugerente a la didáctica del español en Japón”. *Gaikokugo kenkyu kiyo* 2: 87-130. Tokio: Tokyo University Press.

⁸ Epígrafe VI.3.1. del Capítulo VI.

1. Se percibieron algunas posibles claves –por ejemplo, la no-consideración del estilo cognitivo del aprendiz- para entender el porqué de la inadaptación de los métodos de ELE en Japón. Ello revelaba la necesidad de profundizar en este aspecto y de detectar el Estilo de Aprendizaje (EA) de los estudiantes japoneses como paso previo a la búsqueda de la didáctica adecuada.
2. Descubierta la aceptación del método entre un pequeño grupo de estudiantes, se veía necesario ampliar este radio de aceptación y hacerlo a través de la investigación empírica que probara la eficacia de la CF. Se llevaría a cabo a través de un experimento de metodología comparativa, con un instrumento básico de recogida de información que habría de ser un test o prueba objetiva.
3. Las entrevistas de seguimiento (*follow-up interviews*) a los estudiantes debían continuarse en posteriores fases de investigación, pues comprobamos el valor de acceder a información de primera mano: la de los protagonistas en el proceso de aprendizaje; la que revelaba, en definitiva, el factor afectivo⁹ tantas veces ignorado.

Triangular la validez científica desde un paradigma cualitativo viene dado por la legitimidad de los implicados: en nuestro caso, no sólo los profesores sino también los estudiantes (Nunan 1996: 46). Y la opinión de éstos, en el campo de la enseñanza de ELE en Japón, aún no ha sido seriamente considerada.

Estas directrices serán las que conformen el estudio que ahora presentamos.

⁹ D. Larsen-Freeman y M. Long prefieren evitar el término *afectivo*, puesto que esta palabra normalmente se asocia con sentimientos y emociones y, en su lugar, hablan de “factores socio-psicológicos”, término que les parece más aséptico (Larsen-Freeman y Long 1994: 158).

I.1.1. Justificación de por qué la elección del tema:

La sociedad de hoy, que reclama la potenciación de las relaciones internacionales en contextos de globalización, ha llevado a muchos individuos japoneses a elegir el estudio del español para desarrollar las relaciones comerciales y culturales entre España, Latinoamérica y Japón.

Así, en la Universidad de Tokio, el número de estudiantes que optaban por el español como segundo idioma extranjero aumentaba en el curso 96-97 en un 50% con respecto al año anterior. Y este aumento ha sido progresivo en cursos sucesivos. El español, hoy, es una de las segundas lenguas más estudiadas en Japón, a excepción del inglés –que es lengua obligatoria-, seguida del chino y en dura pugna con el francés y el alemán, en otro tiempo fuertemente demandadas

El idioma es el mejor vehículo de comprensión entre los pueblos. Y la enseñanza del idioma, para que resulte eficaz, ha de estar adaptada a la psicología propia de cada pueblo. Sin embargo, este auge de la enseñanza del español en Japón no se ha visto acompañado por el cuidado en conocer mejor al estudiante que tenemos delante, con una antropología propia fuertemente incardinada en su personalidad desde la infancia.

Después de un período de docencia de tres años y medio en la Universidad de Tokio, la autora ha podido descubrir la inadecuación entre los métodos de enseñanza de ELE propuestos y el tipo de estudiante a quien esos métodos van dirigidos.

Esta falta de adaptación entre el canal de aprendizaje –los métodos vigentes- y el destinatario de este aprendizaje –el estudiante japonés- se debe, en gran medida, al escaso conocimiento que los estudiosos en Lingüística Aplicada tienen sobre las claves culturales de la sociedad japonesa en general, y sobre el estilo cognitivo del estudiante japonés, en particular.

Así, los filtros afectivos y culturales que marcan el comportamiento del estudiante japonés en la clase de ELE, permanecen ocultos –pero siempre latentes- para aquellos profesores de español que se enfrentan por primera vez a estudiantes japoneses. Estos docentes manifiestan en numerosas ocasiones su malestar al advertir:

- a. La aparente *pasividad* de los aprendices japoneses en sus clases. Aquí descansan las diferencias entre la concepción japonesa y la occidental de lo que debe ser un buen estudiante: los japoneses tienden a pensar que los jóvenes tranquilos, pasivos y obedientes que superan con éxito los tests, son buenos estudiantes. Los occidentales, por el contrario, admiramos a aquellos que destacan por su participación activa y sus opiniones originales (Nozaki 1993: 28).
- b. El hecho de que *no hablan por propia iniciativa* en coloquios y debates, y que sólo lo hacen cuando el profesor les asigna el turno. Revela este hecho los diferentes estilos comunicativos que encontramos en las clases de Japón y Occidente. Aquí prima la espontaneidad –incluso la agresividad- a la hora de manifestar las opiniones y retar dialécticamente al profesor, lo cual redundaría en una interacción activa entre profesores y estudiantes. En Japón, sin embargo, todos los estudiantes dan un paso atrás y observan mientras uno de ellos contesta al profesor que, en riguroso orden, seguirá distribuyendo preguntas al resto de la clase.

En dicho comportamiento podrían vislumbrarse algunas de las claves de la idiosincrasia japonesa como, por ejemplo, el código de distancia que opera para marcar las diferencias entre categorías –en nuestro caso, las de profesor/estudiante- dentro de una sociedad fuertemente jerarquizada. El profesor de español para japoneses deberá conocer esta norma social y, desde el respeto y la

comprensión, procurará reducirla para que el rendimiento en sus clases sea cada vez mayor.

- c. *Sus buenas aptitudes para la destreza escrita pero no para la oral.* Su nivel de comprensión auditiva y de expresión oral es, con frecuencia, bajo. Han sido entrenados, en el aprendizaje del inglés, para leer y analizar estructuras gramaticalmente, no para practicarlas en contextos de uso de la lengua. Incluso les costará decirle al profesor, ante toda la clase, que no han entendido sus instrucciones y, si, al terminar la clase, tienen dudas, difícilmente acudirán a él para preguntarle en sus horas de consulta los problemas encontrados.
- d. *El tiempo que necesita el estudiante japonés para contestar a las preguntas del profesor*¹⁰: tiempo que el estudiante requiere para ganar seguridad en lo correcto de su respuesta –en ocasiones, contrastada con sus compañeros en voz baja- y tiempo que puede hacer perder la paciencia del profesor al bloquear de esa manera el ritmo de la clase.

Un afán perfeccionista¹¹ y el consiguiente miedo a cometer errores, actitudes profundamente incrustadas en las conductas de nuestros estudiantes japoneses (Fernández López 1988: 34), pueden encontrarse detrás de tal comportamiento. Forzarlos a

¹⁰ En este sentido, es interesante la distinción entre aprendices *planificadores* –a cuyo grupo pertenecerían los estudiantes japoneses- y *correctores*. Los primeros son aquellos que planean cada elemento cuidadosamente, antes de poner en marcha la articulación del mensaje. El resultado será una ejecución probablemente dubitativa pero correcta, al menos en términos de su actual sistema de interlengua. Por el contrario, los correctores, antes de embarcarse en la articulación del mensaje, sólo planearán cada constituyente de forma parcial, y producirán, así, muy pocas pausas. Sin embargo, este tipo de estudiante está más dispuesto a la monitorización posterior o al uso de las estrategias de comunicación cuando se da cuenta de que no se ha ajustado a su sistema de interlengua, o de que ha habido problemas en la transmisión del mensaje (Ellis 1985:178). Aspectos como éste serán tratados con más detalle a la hora de abordar el EA del estudiante japonés.

¹¹ El trasfondo sociocultural que está detrás de ésta y otras actitudes del estudiante japonés en la clase de ELE será analizado en el Capítulo V.

participar cuando ellos no están preparados puede, de nuevo, bloquearlos psicoafectivamente y hacer que se inhiban en sucesivas actividades que requieran su participación. Y uno no puede negar que la participación es muy importante en el aprendizaje lingüístico.

Por tanto, el bajo nivel de autoconfianza y su reticencia a arriesgarse, ante el miedo a ser evaluados negativamente, son factores que todo profesor con alumnos japoneses nunca debería dejar de considerar.

- e. La *turbación* que, ante todo esto, experimenta el alumno y la tensión que ello produce en el ambiente de la clase, tensión que, en ningún caso, favorece el aprendizaje. Debemos ser en este punto extremadamente cuidadosos y entender el aprendizaje de una lengua

*“not only as a process of acquiring linguistic rules or participating in communication activities, but as a process in which individual learners are constantly putting themselves in a vulnerable position of having their own self-concept undermined and subjecting themselves to negative evaluations. This process is stressful and likely to generate much anxiety in the learners”.*¹² (Tsui 1996: 155)

Así, el estudiante japonés, puesto él solo delante de la clase para la realización de dramatizaciones comunicativas, se sentirá fuertemente presionado antes, durante y después de la actividad. Destacar por encima del grupo –en una sociedad fuertemente colectivista como la suya- le frustrará tremendamente, y el alto filtro afectivo resultante de todo ello bloqueará la adquisición.

¹² “No sólo como un proceso de adquirir reglas o participar en actividades comunicativas, sino también como un proceso en el cual cada discente se sitúa constantemente en la vulnerable posición de ver su autoestima amenazada y estar expuesto a un resultado negativo. Este proceso es estresante y puede generar una gran ansiedad entre los discentes”.

Procurará hablar con un tono de voz inaudible que aminore los efectos de su actuación individualista.

La actividad programada no redundará, por tanto, en aprendizaje comunicativo, ni para él, cuya ansiedad le ha impedido mantener un filtro afectivo apto para la adquisición, ni para el resto del grupo, que ni siquiera ha podido escuchar sus palabras¹³. Este *código de vergüenza* que en él opera le llevará en otras ocasiones a acudir a la expresión “No sé. No entiendo” como salida segura a una pregunta del profesor sobre la que no siente seguridad y ante la que tiene miedo a equivocarse.

En definitiva, lo que advierte cualquier profesor de ELE que se enfrente por primera vez a estudiantes japoneses son sus dificultades en la destreza oral¹⁴, debajo de las cuales latén unos filtros afectivos y culturales que, aunque no de manera exclusiva, sí que inciden en cierta forma en el proceso de captación y transformación de los fenómenos lingüísticos. Este hecho es necesario remarcarlo: conscientes del influjo que la etnicidad ejerce sobre el estilo cognitivo del estudiante japonés, no se puede admitir que ésta pueda explicar por sí sola toda la problemática planteada. Será una de las razones, sin duda, pero no la única.

Y es que aquí no podemos caer en la ingenuidad del método culturalista que trata de forzar conductas específicas dentro de patrones culturales dudosos. No se pueden generalizar conductas. La conducta de un individuo es mucho más compleja que cualquier conjunto de condicionamientos culturales. Seremos, pues, extremadamente cuidadosos a la hora de tener en cuenta este hecho.

¹³ Esta actitud reticente y reservada es compartida, en general, por la mayoría de los estudiantes asiáticos, frente a sus “contrapartes” occidentales (Tsui 1996: 145).

¹⁴ Ello hace que los alumnos de cuarto año de español como Especialidad encuentren problemas en aprobar el Diploma Básico del D.E.L.E, salvo que hayan estudiado en un país de habla hispana (Nakajima 1999: 25).

Centrados ya en el campo de la Lingüística Aplicada, el propio Rod Ellis lo enfatiza, al afirmar que no existe una explicación única y simple para la adquisición de L2 y que, por tanto, una interpretación completa del fenómeno deberá considerar estos tres componentes (Ellis 1994:194):

- El entorno externo que abarca los factores sociales y culturales, así como la naturaleza del input y de la interacción que experimentan los aprendices.
- La *caja negra* o estructura cognitiva del estudiante, que incluye el procesamiento del lenguaje, reflejado en el sistema de interlengua de la L2, y la existencia de otros conocimientos previos como, por ejemplo, los de L2 anteriores o los propios de la L1.
- Los factores individuales del aprendiz, tales como la edad, la motivación o la personalidad.

Por ello, también será necesario realizar un estudio a fondo del estilo cognitivo del estudiante japonés y de las estrategias que rigen su comportamiento lingüístico en la clase. A continuación será preciso analizar la interconexión que existe entre los factores sociales, las actitudes, la motivación y los logros (Ellis 1994: 237)¹⁵. Sólo así podremos alcanzar un mayor acercamiento entre los estilos de enseñanza practicados en ELE y el estilo cognitivo particular que marca los procesos de aprendizaje de este aprendiz concreto. En este sentido, conviene recordar que los estudiantes aprenden más deprisa cuando la metodología del curso está de acuerdo con su estilo cognitivo (Larsen-Freeman y Long 1994: 195).

Éste es, pues, uno de los motivos centrales que guían la presente investigación: descubiertas las carencias que los estudiantes japoneses manifiestan

¹⁵ Ahora bien, es necesario admitir que la relación entre el entorno y los logros del aprendizaje es indeterminada, puesto que es evidente que existe una variación considerable en cada entorno. Esta variación refleja la intersección de diferentes factores sociales y no se debe ignorar.

en la expresión y comprensión orales de ELE, averiguar qué existe detrás de esta dificultad y realizar, para ello, una representación de las **diferencias en estilo de aprendizaje** que presiden el comportamiento de este aprendiz concreto. Al hacerlo, no se podrá olvidar el integrar dicha caracterización dentro del estudio de la adquisición de L2 como fenómeno de propiedades universales. Hasta el momento, los estudios sobre el aprendizaje y los aprendices no han sido completamente integrados (Ellis 1994: 2) y es urgente, por tanto, que en adelante tales aspectos no sean tratados como áreas aisladas dentro de la investigación en ASL.

La segunda razón que justifica este proyecto es, precisamente, el enmarcarlo dentro del **debate actual sobre cómo se aprende una segunda lengua y qué se debe hacer para facilitar dicho aprendizaje**.

Superados ya los antagonismos entre la vertiente *gramatical* de didáctica de lenguas, que concede prioridad a la enseñanza del aspecto formal y la *conversacional*, que atiende preferentemente al uso de la L2 (Sánchez Pérez 1992: 1-3), hoy vivimos inmersos en un eclecticismo que pretende conjugar comunicación y gramática mediante tareas formales basadas en la resolución de problemas gramaticales a través de la interacción (Coronado González 1998: 83). Es, en definitiva, la Concienciación Formal, que inspira el enfoque que aquí presentamos.

Trazaremos algunos puntos que esbocen el momento actual que vive la Enseñanza-Aprendizaje de segundas lenguas –y, dentro de ésta, de ELE- y justificaremos, así, el porqué de las orientaciones metodológicas que subyacen en la presente investigación:

1. *Importancia del cómo se aprende* –más que cómo se enseña¹⁶- y qué didáctica es la más adecuada a ese modo de aprendizaje. Los

¹⁶ Fue el artículo de Corder sobre el error como indicio de progreso en el aprendizaje, el que motivó que el centro de atención se desplazara desde las prácticas de enseñanza hasta los procesos de aprendizaje como algo previo a ellas y que las condicionaba en su definición (Martín Peris 1998:18).

conceptos sobre los que urge profundizar ahora –para luego aplicar a nuestra situación didáctica concreta- son los de aprendizaje, procesamiento, conocimiento explícito y conocimiento implícito, estructura cognitiva del aprendiz, etc. En definitiva, el discente y el proceso que éste lleva a cabo son ahora los verdaderos protagonistas de la didáctica de L2 (Hilleson 1996: 248).

Profundizar en la manera en que el aprendiz japonés lleva a cabo el proceso de captación y asimilación del input en ELE puede acercarnos a la atención a la forma (*Focus on Form*) como uno de los recursos didácticos aptos para el estudiante que analizamos.

2. Dentro de esta atención prioritaria al aprendizaje, fundamentos psicolingüísticos de corte actual incluyen la *distinción entre dos tipos de conocimiento gramatical: explícito o declarativo e implícito o procedimental* (Bialystok 1981; Anderson, 1985). Mientras en el pasado estos dos sistemas de conocimiento se consideraban aislados y sin flujo de información entre ellos (Krashen 1988)¹⁷, recientemente se ha sugerido que están relacionados (Tomlin y Villa 1994) y que una posible interfase entre ellos es la consciencia del aprendiz o la *concienciación* de determinados rasgos gramaticales desarrollados a través de la instrucción formal¹⁸.

Este orientar la didáctica de L2 hacia la sensibilización lingüística puede provocar que el aprendiz tienda a advertir el rasgo lingüístico en el input posterior y así inicie la reestructuración del sistema de conocimiento lingüístico en él implícito (Ellis 1990; Sharwood Smith 1991, 1993).

¹⁷ Esta distinción es la que subyace también en la dicotomía *adquisición/aprendizaje* del propio Krashen.

¹⁸ El estudio se enmarcaría, asimismo, dentro de la investigación sobre el aprendizaje en contextos de escolarización.

Comprobar las diferencias que, al respecto, podamos advertir entre el grupo experimental y el grupo control con los que trabajemos en el experimento, será uno de los objetivos de esta investigación.

3. Asistimos, así, a un *nuevo auge de la gramática*. En él se atiende a los conceptos antes señalados y se expresa un continuo énfasis en contextualizar la gramática mediante tareas que involucren a los estudiantes y los lleven a negociar sus propios significados. Dentro de la investigación llevada a cabo sobre interacción en la clase se asume que el aprendizaje de L2 mejora cuando se dan la participación activa del aprendiz y la negociación del significado (Ellis 1994: 589).

Diseñar material didáctico acorde con estos principios metodológicos, probarlo con los estudiantes japoneses y medir su eficacia en relación con las actividades a los que estos aprendices están habituados, constituye otro de los motivos del estudio. En definitiva, se trata de contrastar este nuevo enfoque, de aproximación inductiva, con el método deductivo que se practica mayoritariamente en las aulas de ELE en Japón. Investigaciones contrastivas de este tipo son necesarias para llegar a conclusiones definitivas (Coronado González 1998: 91).

En suma, el estudio parte de una problemática concreta: las dificultades en el aprendizaje de la destreza oral por parte de los estudiantes japoneses. Se enmarca esta problemática en la posibilidad de haber ignorado el estilo cognitivo de este aprendiz concreto –condicionado, en cierta medida, por la etnicidad- y se aplican unas técnicas didácticas inspiradas en el aprendizaje consciente de la gramática e insertas en la actualidad de la investigación en ASL. Probar su eficacia y, por ende, su capacidad de adaptación al perfil del discente japonés con el que trabajamos, constituye el punto central de la investigación. Llegar a unos

resultados concretos será ya el paso siguiente, inserto en la finalidad del estudio, finalidad que a continuación pasamos a detallar.

I.1.2. Para qué se investiga:

I.1.2.1. Objetivos:

Desgranados hasta aquí los argumentos que constituyen la razón de la investigación, parecen evidentes los fines que la problemática planteada exige:

- **Conocer el estilo cognitivo del estudiante japonés** en el aprendizaje de segundas lenguas y, más concretamente, en el aprendizaje de ELE, dada la carencia de estudios sobre los estilos de aprendizaje de este aprendiz. Existen algunas aproximaciones al tema pero se trata de análisis generales sobre el estudiante asiático¹⁹. Y siempre son observaciones aplicadas al aprendizaje del inglés como lengua extranjera. El vacío de este tipo de investigación en el contexto que nos ocupa, el del español para japoneses, urge, pues, a explorar este aspecto concreto y a abrir, así, el camino a futuras investigaciones.
- **Conocer las claves culturales** que rodean y condicionan en cierta medida este estilo cognitivo. Conocer la idiosincrasia del estudiante con el que trabajamos –para comprenderlo mejor- y así estar en condiciones de transformar la enseñanza de ELE para optimizarla, nos parece un objetivo prioritario. Se pretende, por tanto, que el aprendiz y su mundo:

¹⁹ Así, por ejemplo, el artículo de Sato (1982) “*Ethnic styles in classroom discourse*”, en M. Hines y Rutherford (eds.), Tesol '83. Washington, D.C: Tesol.

-cognitivo
-afectivo
-cultural

sean colocados en primer plano en futuras investigaciones de ELE.

- **Conocer la eficacia de la Concienciación Formal (CF)** en la didáctica de ELE para japoneses. Una vez constatadas las deficiencias que el aprendiz japonés manifiesta en la práctica comunicativa, será necesario buscar –de acuerdo a su estructura cognitiva y a su entorno cultural- el enfoque de enseñanza de ELE que mejor se adapte a esta idiosincrasia particular. Como ya se ha mencionado líneas más arriba, una metodología que puede responder a estas expectativas es la CF. Centrarse en la forma lingüística y despertar la consciencia de la figura gramatical a través de tareas que requieran la comunicación en grupo y la solución por consenso es –creemos- un gran acercamiento a las características culturales propias del alumno japonés.
- **Conocer, por tanto, qué métodos de enseñanza están más en consonancia con la forma de aprender del discente japonés** y potenciar, así, el que futuras investigaciones de ELE persigan –como objetivo fundamental- la máxima adaptabilidad de las prácticas docentes al estudiante concreto con el que se trabaja y al entorno en el que éste se encuentra inmerso.

Junto a estos objetivos cardinales que hemos señalado, surgen otros adyacentes pero no menos esenciales e importantes.

Analizar a los estudiantes japoneses y a sus profesores de español en la clase nos llevará, en primer término, a conocer a fondo el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de ELE que se sigue en Japón y, consecuentemente, a detectar los

posibles defectos presentes en los planteamientos didácticos empleados. Una vez detectados dichos fallos, estaremos ya en condiciones de sentar las bases para que mejore el proceso de adquisición de conocimientos lingüísticos en ELE por parte de los aprendices japoneses.

Pero no sólo eso: acercarnos al estudiante japonés –y al mundo psicocognitivo y social que lo envuelve-, nos llevará a comprenderlo mejor y a ser conscientes de que, ante nosotros, tenemos a un individuo con un perfil definido, concreto y diferente –bastante diferente- del de otros estudiantes extranjeros de ELE.

Así, no sólo puliremos este aprendizaje. También buscaremos que:

- El profesor adquiera otro tipo de conocimientos de carácter intercultural que lo lleven a mejorar su práctica docente desde la observación íntegra de su estudiante: la formada por su mundo interno (estilo cognitivo) y externo (entorno sociocultural).
- El docente se vuelva más sensible ante las diferencias culturales del discente. Los profesores occidentales también tienen mucho que ganar a la hora de acomodar su didáctica y su comportamiento en la clase a la *cultura local* –en este caso, la japonesa-. Aquellos que sean capaces de representar el papel de *profesor de L2-antropólogo* y salgan, aunque parcialmente, de su cultura nativa, llegarán a observar aspectos de su propia experiencia y creencias que en principio permanecían ocultos (Anderson 1993: 109).
- Todo profesor que se enfrente a estudiantes de culturas distintas a la suya, fundamente su didáctica en valores como la comprensión mutua, la flexibilidad y la tolerancia. Se trata, en definitiva, de tender puentes de unión entre diferentes representaciones culturales del mundo. Y, en nuestro caso, como profesores de ELE para japoneses, hacerlo a través

de actividades útiles que faciliten la transición entre las normas de interrelación de los estudiantes y aquellas del profesor.

En suma, el objetivo es lograr una educación de segundas lenguas intercultural o global que en su raíz enseñe a convivir con diferentes formas de pensar y actuar, porque

“A teacher who does decide to work against the student’s cultural grain should inform them what he or she is doing and why. Awareness, not coercion, is the source of cross-cultural understanding”.²⁰ (Anderson 1993:108)

Sólo así, la didáctica de L2 se convertirá en el punto a partir del cual se forjen relaciones más eficaces a cualquier nivel, no sólo la de estudiante/profesor dentro de la clase, sino también cualquier tipo de relación interpersonal fuera del aula. En definitiva, un mayor y mejor conocimiento-entendimiento entre culturas tan distantes como la japonesa y la española.

I.1.2.2. Aportaciones al conocimiento educativo:

Dadas las premisas y los objetivos que se persiguen, esta investigación pone de manifiesto un **interés por profundizar en la enseñanza de ELE para japoneses** y descubrir, así, las mejores posibilidades para el aprendizaje del español llevado a cabo por este aprendiz concreto.

Para ello, será necesario acercarse a los códigos de interacción japoneses que llevan a estilos comunicativos peculiares; descubrir, a continuación, las características clave de esos estilos y acomodar, finalmente, la conducta en la clase a estos estilos comunicativos propios.

²⁰ “Un profesor que decide trabajar contra el bagaje cultural del estudiante, debería comunicarles lo que él/ella está haciendo y por qué. La consciencia, no la coacción, es la fuente de la comprensión intercultural”.

Estamos, además, ante un estudio empírico que busca **encontrar unas pautas de referencia** para posteriores investigaciones. No hay análisis experimentales de este tipo en la adquisición del español como L2, tampoco estudios que traten los aspectos cualitativos de los datos referentes a las interacciones y mucho menos acercamientos a los estilos cognitivos, comunicativos y de aprendizaje, en definitiva, del estudiante japonés de ELE.

Además, aportaría informaciones, resultados, datos contrastados, etc., que enriquecerían el desarrollo profesional de los docentes y que, por lo tanto, **representarían un beneficio para los profesores implicados**. Se convertiría, así, en herramienta disponible para cualquier profesor de ELE que deba enseñar en sus clases a estudiantes japoneses. Recibir un caudal de información de este tipo conduciría al profesor a conocer mejor a sus estudiantes, sus patrones de comportamiento y los valores culturales que subyacen en ellos. El objetivo: mejorar la calidad didáctica con este tipo de estudiantes.

Finalmente, **potenciaría la investigación-acción en ELE**. Se evitaría, así, el aceptar pasivamente las fórmulas y criterios de otros sin pasarlos previamente por el filtro del análisis crítico, aplicado a una situación concreta y a un aprendiz determinado:

“As I explore my teaching by describing – recording, transcribing, and coding communications– rather than by seeking prescriptions and judgments from others, patterns are broken both consciously and unconsciously. I have sought alternatives in teaching and found them. After I found that I have alternatives, I felt freer and securer about deciding on activities for the students. Throughout the internship, I have learned how to see teaching more clearly and differently. In other words, I realized how much more I can do...”²¹
(Gebhard y Ueda-Montonaga 1992: 190)

²¹ “Mientras examino mi didáctica –al describir, grabar, transcribir y codificar la comunicación–, al buscar recetas y opiniones de otros, los modelos se caen, tanto consciente como inconscientemente. Yo he buscado alternativas didácticas y las he encontrado. Al descubrir que poseo alternativas, me siento más libre y más seguro a la hora de tomar decisiones sobre actividades de los estudiantes. A lo largo del proceso, he aprendido cómo ver la didáctica más claramente y de manera diferente. En otras palabras, he comprendido cuánto puedo hacer”.

Esta metodología que, como señalamos, ya inspiraba nuestro primer proyecto piloto, será, a su debido momento, analizada. Tan sólo dejaremos constancia ahora de que será ella la que enmarque el presente estudio y señale su alcance científico. Asimismo, será preciso señalar que esta investigación sobre el currículo efectivo y su desarrollo no puede ser llevada a cabo sino por especialistas insertos en el campo de acción: la clase (Nunan 1989:2; LoCastro 1996:56).

Se perseguiría, con el presente estudio, alentar a los profesores de ELE a que:

1. Se conviertan en investigadores que desarrollan cada día en sus aulas una conciencia crítica y reflexiva ante los hechos que advierten.
2. Sean, de esta manera, menos vulnerables a las corrientes de moda en metodología de segundas lenguas y confíen más, por tanto, en el valor de su propia investigación.
3. Tomen conciencia de que son ellos quienes mejor situados están para cambiar y mejorar lo que sucede en la clase.

Se trataría, en suma, de ver la clase de L2 como aquella localización espacial y temporal en la que, tanto profesores como alumnos, se encuentran inmiscuidos en una praxis

“improvisando variaciones situacionales que se dan en el seno y alrededor del material temático prescrito socioculturalmente y descubriendo a veces, en ese proceso de improvisación, nuevas posibilidades para el aprendizaje y para la vida social”. (Tusón 1995:85)

Y ello porque, reconocidos los límites de la pedagogía tradicional, un creciente número de profesionales en enseñanza del lenguaje está volviendo a métodos que buscan **combinar la práctica de la lengua con el desarrollo personal** (Kelly 1993: 187), especialmente a través de actividades que permitan la interacción creativa con el entorno y que estimulen la expresión personal.

Si logramos que nuestra investigación sobre la CF en el aprendizaje de ELE por japoneses logre incidir en estos dos fundamentos educativos, habremos contribuido, al menos, a estimular en nuestros estudiantes más el deseo de *aprender* que el de *ser enseñados*. En nosotros, docentes, aumentará la consciencia de que toda acción tiene un impacto sobre el aprendizaje y sobre el aprendizaje global: ser extremadamente cuidadosos ante el hecho de que somos portadores, no sólo de una lengua o de unos conocimientos didácticos que mejoran la práctica docente, sino también –y, sobre todo-, de unos valores sobre la vida y el hombre. Quizá nuestros estudiantes no nos recuerden, al cabo de los años, como profesores de español pero sí como personas que les regalaron humanidad.

I.2. Breve comentario sobre la estructura y contenido de la tesis:

Después de determinar el objeto de estudio y de haber señalado las razones que nos movieron a la investigación, así como los objetivos –específicos y generales- que ésta persigue (**Capítulo I**), en la Primera Parte se pretende enmarcar el estudio en los contextos de investigación, teórico y educativo que le corresponden.

Así, el **Capítulo II** constituye el marco de referencia fundamental que sitúa este trabajo en el conjunto de la investigación en ASL. Esta aproximación conceptual a los cimientos de la didáctica de segundas lenguas hará entendibles y dotará de sentido a muchos de los problemas que más tarde se planteen al profundizar en el aprendizaje de ELE en contextos de escolarización japoneses.

Analizaremos la inadecuación de los métodos de español en las aulas como el principal problema que da pie a la investigación.

Nos aproximaremos a este criterio a través de dos perspectivas: la primera, de carácter psicolingüístico, que atañe a la estructura cognitiva del estudiante japonés o, lo que es lo mismo, al modo en que éste lleva a cabo el procesamiento del lenguaje (**Capítulo III**). La segunda, de carácter didáctico, que permita dar respuesta a la cuestión sobre el aprendizaje planteada en el capítulo anterior. Nos adentraremos, por tanto, en la Concienciación Formal como propuesta didáctica posiblemente adaptable a este aprendizaje concreto (**Capítulo IV**).

El **Capítulo V** estará dedicado a presentar el marco educativo concreto en el que tiene lugar la investigación: la Enseñanza-Aprendizaje de ELE en el contexto universitario japonés. Por ello, constituye este capítulo el punto de ensamblaje fundamental con lo que será la segunda parte: el desarrollo de la investigación. En dicho marco se incardina la labor docente que la autora ha llevado a cabo durante casi cuatro años y que ha dado lugar al presente trabajo. Acercarnos a este contexto y a la triple connotación que entraña: sociocultural, de aprendizaje anterior y programática, será el principal cometido de este capítulo.

La Segunda Parte se centra ya en el diseño y desarrollo de la investigación. Será necesario caracterizar, primero, el tipo de investigación elegida y el porqué de dicha elección, así como la relación que guarda con el tipo de objetivos que se plantean y las hipótesis que se manejan para su posterior tratamiento experimental.

En el mismo capítulo se definirá la muestra y el perfil de los informantes que sometemos a experimentación, así como los criterios de selección del grupo de control y del grupo experimental que constituyen la muestra, las fases que han conformado la investigación y, finalmente, los instrumentos y técnicas empleados para la recogida de datos.

Toda esta presentación previa (**Capítulo VI**) de la investigación será fundamental para entender el tratamiento experimental, cuyo análisis y resultados se mostrarán ya en el capítulo siguiente (**Capítulo VII**). Aquí los dos bloques centrales del estudio – Estilos de Aprendizaje y Concienciación Formal- serán sometidos al análisis estadístico, primero de forma separada, para después ser integrados de forma global.

Por último, como broche final de la investigación, se reunirán todas las percepciones, análisis, argumentaciones y constataciones en el **Capítulo VIII** de Conclusiones, en el que se señalará el alcance real de la investigación y se inferirán las consecuencias que dicho estudio plantee para el ámbito de la didáctica del español a japoneses.

CAPÍTULO II: INVESTIGACIONES REALIZADAS EN EL

ÁMBITO OBJETO DE ESTUDIO. APROXIMACIÓN

CONCEPTUAL Y TEÓRICA

II. 1. Marco de la investigación:

Desde su nacimiento como área de investigación, a finales de los años sesenta, los estudios de Adquisición de Segundas Lenguas se han desarrollado de forma continua y rápida. En esta evolución, la mayor parte de la investigación empírica ha estado dirigida a describir las características de la L2 del aprendiz (Ellis 1994: 1), así como la forma en que esta lengua meta debía ser enseñada.

Hoy, sin embargo, la gran cantidad de marcos, modelos y teorías que surgen han dejado atrás las propiedades lingüísticas y gramaticales de la lengua del discente para adoptar nuevas perspectivas, entre ellas la que intenta descubrir cómo tiene lugar la adquisición de la segunda lengua por parte del aprendiz.¹ El foco de atención se sitúa, por tanto, en el aprendizaje y en el protagonista de este aprendizaje: el aprendiz.

De manera sorprendente estos dos ámbitos de investigación, el estudio de la adquisición de L2 como fenómeno con propiedades universales, y el estudio de las diferencias individuales que guían las actuaciones del discente, no han sido completamente integrados (Skehan 1998: 185). El momento actual ve cómo los campos del aprendizaje y de los aprendices siguen direcciones separadas. Y, sin embargo, creemos que una teoría completa de adquisición de segundas lenguas debe aportar una explicación convincente de lo que se conoce en la actualidad,

¹ No debe pensarse, sin embargo, que una línea de investigación ha suplantado a la otra en un enfrentamiento radical, pues mientras muchos investigadores continúan centrando su atención en cómo los discentes desarrollan la competencia gramatical, muchos otros están interesados en cómo los aprendices desarrollan la habilidad para llevar a cabo actos de discurso, desde una perspectiva más pragmática que lingüística. El momento actual, por tanto, parece contrario a cualquier antagonismo (Martín Peris 1998: 6).

tanto sobre la forma en que la lengua es adquirida por el estudiante como sobre las particularidades que conforman el perfil de estos aprendices de lenguas, particularidades que, sin duda, influyen en el cómo se lleva a cabo dicha adquisición.

Estas dos directrices, básicas en nuestra investigación, se presentan, por tanto, siempre de forma imbricada, nunca aislada: junto a los procesos universales de adquisición del lenguaje, nacidos a la luz de la teoría cognitiva, se diagnosticará el Estilo de Aprendizaje propio de los alumnos japoneses y se detectarán las claves etnográficas que determinen su comportamiento lingüístico como aprendices peculiares. Los factores sociales que influyen en el desarrollo lingüístico de estos discentes tendrán, así, cabida en nuestro estudio dentro de esa otra área de estudio que es el análisis de los factores sociales y contextuales que rodean el aprendizaje de la L2.

Otro desarrollo actual del campo de ASL es la investigación conducida por la teoría, es decir, la investigación que, de forma experimental, trata de comprobar las hipótesis que un marco teórico ha establecido previamente (Ellis 1994: 676-678). Anteriormente, el proceso era el inverso: investigación primero-teoría después. Se llevaba a cabo el análisis de muestras de la L2, se describían sus principales características y se procedía a la búsqueda de modelos sistemáticos. En la actualidad, proliferan en las revistas especializadas² estos estudios empíricos que vienen a cubrir la falta de auténtica información sobre lo que verdaderamente hacen los aprendices cuando adquieren una segunda lengua.

Aquí se encuadra precisamente nuestro estudio pues el experimento, central en la investigación, tratará de probar la eficacia y adaptabilidad del marco teórico conocido como Concienciación Formal en el ámbito del alumnado japonés

² Basta echar un vistazo a las principales publicaciones periódicas sobre investigación de segundas lenguas como, por ejemplo, *Language Learning*, *Second Language Research*, *Studies in Second Language Acquisition*, *Applied Linguistics*, *International Review of Applied Linguistics*, *Modern Language o Tesol Quarterly*, para comprobar la vigencia de este tipo de investigación.

y elaborar, así, una teoría sobre este aprendizaje concreto en este contexto concreto.

Con el término *alumnado* se recorta aún más el área en que se circunscribe la investigación, pues se alude al aprendizaje de la segunda lengua en contextos de escolarización. Este subcampo de la investigación en ASL, bien diseñado para investigar cuestiones importantes de pedagogía del lenguaje³, bien interesado en cuestiones teóricas relacionadas con la adquisición de la L2, está emergiendo con fuerza en el momento presente (Martín Peris 1998: 7).

Así, mientras muchos de los primeros estudios se centraron de forma intencionada en los aprendices situados en marcos *naturales*, hoy se intenta elaborar una teoría del aprendizaje de segundas lenguas en marcos educacionales, en nuestro caso de lengua extranjera: el español en el contexto universitario japonés. Es, por tanto, éste otro de los puntales de la investigación sobre el que se busca dar una explicación apta y coherente: apta, tanto para el docente como para el discente de ELE en Japón; y coherente, pues ha de considerar la multiplicidad de factores y dificultades –idiosincrásicas, principalmente- que latén en este entramado social.

En este sentido, los estudios existentes sobre variables sociolingüísticas –entre ellas, la pertenencia étnica- demuestran que aprendices de un grupo étnico culturalmente similar al grupo de la lengua objeto tienden a lograr más éxito que los aprendices de un grupo étnico culturalmente distinto (Ellis 1994: 25). Estas cuestiones también han de ser tenidas en cuenta como aspectos importantes dentro de la investigación.

³ Es cierto que el resultado final de toda investigación pedagógica aparece concretado en unas determinadas técnicas o actividades; sin embargo, el propósito principal de este estudio es descubrir qué tipos de *conductas* en la clase de ELE en Japón necesitan promover sus profesores para estimular el aprendizaje: cómo fomentar el intercambio comunicativo, cómo aprovechar las capacidades analítico-descriptivas de estos estudiantes, cómo presentarles la gramática, etc.

Finalmente, otra área de estudio que se ha desarrollado dentro de la investigación en ASL tiene que ver con el interés creciente por la lingüística teórica. Donde con mayor evidencia se ha manifestado dicho interés ha sido en los estudios basados en el modelo de gramática de Chomsky –la llamada Gramática Universal (GU)- o en modelos funcionales del lenguaje y tipología del lenguaje.

Sin embargo, la relación entre los principios básicos de esta teoría lingüística y su aplicación a la enseñanza de lenguas nunca ha sido clara (Ellis 1994: 462; Skehan 1998: 79), ni siquiera por parte del mismo Chomsky. Sí ha habido, en cambio, aspectos fundamentales para la evolución de la lingüística teórica en general y de la lingüística aplicada en particular, como el concepto de creatividad de la lengua⁴. Según este principio, no existen reglas *flotando en el ambiente*, listas para ser captadas, grabadas y *consumidas* por el aprendiz. Antes bien, los aprendices mismos recrean sistemas de reglas sobre la base de un conjunto ya existente de principios lingüísticos y parámetros internos⁵, comunes y universales a todos los hablantes. Por ello, para algunos autores el input lingüístico⁶ es un concepto inefectivo, sin grado alguno de programación preexistente, como la señalada, que le dé sentido (Sharwood Smith 1993: 170). Pero éste y otros conceptos clave serán tratados con más detalle en el apartado dedicado a las bases psicolingüísticas del enfoque que aquí abordamos.

⁴ La aplicación práctica de este concepto al campo de la didáctica de segundas lenguas supone que las técnicas que llevan a los estudiantes a dar respuestas automáticas o a hacer repeticiones mecánicas –al estilo del Método Directo propugnado por las corrientes behavioristas- son menos eficaces que aquellas que conducen a un uso creativo de la lengua (Martín Peris 1998: 10).

⁵ Los fenómenos verdaderamente internos de esta teoría generativa atañen, más bien, a la llamada *gramática nuclear*, constituida por el núcleo común y universal de reglas y principios lingüísticos que explican los fenómenos generales del lenguaje, mientras los *parámetros* explicarían las variaciones producidas entre lenguas dentro de esos límites fijos, mientras la *gramática periférica* incluiría las particularidades de cada lengua.

⁶ *Input* es el término referido a toda la materia lingüística que recibe el aprendiz y de la cual procesará una parte solamente, el *intake*, que transformará en conocimiento implícito. De este conocimiento también surge el caudal lingüístico producido por el aprendiz y conocido con el nombre de *output*, lo que otros autores prefieren denominar *input comunicativo*. Aunque los términos input y output se traducen a veces como “aducto” y “educto”, respectivamente (Richards, J. *et al.* 1997: 219, 306), aquí se continuarán empleando los términos en inglés por su mayor capacidad clarificadora. En su momento, analizaremos con detalle los conceptos y procesos implicados.

Así, como resultado de todos los ámbitos tratados, que han esbozado el marco teórico necesario, la investigación en ASL se ha convertido en un campo de estudio un tanto carente de forma, con límites, como hemos podido apreciar, bastante flexibles.

II. 2. Áreas de investigación en Adquisición de Segundas Lenguas:

“...La meta de la Adquisición de Segundas Lenguas (como área de estudio) es la descripción y explicación de la competencia lingüística o comunicativa del aprendiz. Para este fin, el investigador debe examinar aspectos del conocimiento o habilidad del aprendiz de L2 en la ejecución actual, al recolectar y analizar, bien ejemplos de la lengua del aprendiz, informes de sus introspecciones o grabaciones de sus intuiciones referidas a lo que es la conducta en L2 correcta o apropiada...” (Ellis 1994: 15)

Una vez situado el estudio en las corrientes actuales de investigación en Lingüística Aplicada, es necesario identificar –y detallar– las diferentes áreas que han sido investigadas en ASL:

II.2.1. Descripción de las características de la lengua del aprendiz:

II.2.1.1. Errores

II.2.1.2. Orden de adquisición

II.2.2. Factores externos del aprendiz relacionados con el contexto social

II.2.2.1. Factores sociales

II.2.2.2. Input

II.2.2.3. Interacción

II.2.3. Mecanismos internos del aprendiz:

II.2.3.1. Transferencia lingüística

II.2.3.2. Interlengua

II.2.3.3. Conocimientos explícito e implícito

II.2.3.4. Universales Lingüísticos

II.2.4. Diferencias individuales del aprendiz:

II.2.4.1. Edad

II.2.4.2. Aptitud

II.2.4.3. Motivación

II.2.4.4. Estilo Cognitivo

II.2.4.5. Estrategias de aprendizaje

Los tres primeros ámbitos focalizan su atención en el aprendizaje, mientras el último lo hace en el aprendiz. Insistimos en el hecho de que, para que la teoría e investigación en ASL sean completas, es absolutamente preciso relacionar ambos centros de atención. Debido, precisamente, a la interrelación que existe entre las cuatro áreas señaladas, no sorprende el hecho de que muchas investigaciones –la nuestra es un ejemplo- hayan cubierto más de una. De forma simultánea al análisis de los campos arriba citados, iremos desbrozando las líneas principales de la investigación y estableciendo, así, nuestro propio marco teórico.

II. 2. 1. Descripción de las características de la lengua del aprendiz:

II. 2. 1. 1. Errores:

Mucho se ha escrito sobre la metodología del análisis de errores impulsada por el enfoque audio-oral y no es nuestro propósito aquí resultar reiterativos. Tan sólo destacaremos la aportación fundamental que dicha metodología suscitó en los estudios sobre ASL.

Superada ya la perspectiva que veía el error como un *horror*, como una equivocación que, por lo tanto, era imprescindible evitar en la práctica docente de L2, este estudio se adscribe a la línea teórica que considera el error como una *desviación* de la norma de la lengua que se aprende, es decir como manifestaciones de la evolución en el proceso de adquisición de la lengua (Fernández López 1988: 27). Este mismo hecho de concebir el error como muestras de avance en el aprendizaje motivó el que los procesos de adquisición ocuparan el centro de interés de los investigadores (Corder 1992: 31) y el que dejaran a un lado los procesos de enseñanza que, hasta ese momento, habían constituido el eje de las teorías.

Superados los radicalismos, consideramos que ambas perspectivas deben integrarse: descubrir, en nuestro caso, el EA de los estudiantes japoneses, nos llevará a adoptar con ellos determinadas prácticas docentes que quizá en otro contexto, con otros aprendices concretos, con otros estilos de aprender distintos, no funcionarían. Lo que habríamos conseguido, por tanto, no sería otra cosa que considerar el proceso de aprendizaje como algo previo al proceso de enseñanza que lo determina, por tanto, en toda su amplitud (Martín Peris 1998: 18).

Esta concepción del error como elemento facilitador del aprendizaje nos ayudaría, además, a que nuestros estudiantes japoneses se sintieran menos inhibidos en la clase de ELE al perder, progresivamente, el miedo a equivocarse. Ya se había señalado cómo el afán perfeccionista, profundamente incrustado en las conductas de los estudiantes japoneses, les impedía expresarse espontáneamente (Martínez Martínez 1998: 97); cómo corregirlo sistemáticamente por parte del profesor –y así prevenir a los estudiantes de su aparición- podía bloquearlos psicoafectivamente y hacer que se inhibieran en sucesivas actividades que requiriesen su participación; y cómo, finalmente, dicha actitud del docente podía ser vista por los alumnos como “una suave forma de humillación pública” (Tsui 1996: 156), de tanta trascendencia en culturas orientales como la japonesa.

Por ello, en alguna de las tareas que conforman el experimento de la CF – en la dedicada a la concordancia, por ejemplo-, así como en los tests (inicial y final), se insertan actividades que incluyen frases tanto incorrectas como agramaticales⁷, en una clara demostración de que el error puede potenciar –y facilitar- el aprendizaje.

Finalmente, señalar que ha sido el error el punto de partida en nuestra reflexión sobre cómo elaborar las llamadas tareas formales en las que se centra el experimento. A la luz de un minucioso análisis de errores previo, pudo realizarse una selección de los aspectos gramaticales que más complejidad entrañaban a este estudiante concreto. Por supuesto, no se agota la lista de errores con los ejemplos extraídos. Se ha tenido en cuenta, sin embargo, la adaptabilidad al nivel con el que experimentamos y el grado de fosilización de las estructuras elegidas. Este es el caso de la determinación, cuyo sistema se conculca en los niveles más avanzados del aprendizaje.

II. 2. 1. 2. Orden de adquisición:

Precisamente a través de estudios basados en el análisis de errores, se llegó a la evidencia de que los aprendices adquieren los diferentes rasgos morfológicos en un orden fijo. También que atraviesan una sucesión de estados de desarrollo en la adquisición de rasgos sintácticos específicos⁸. La existencia de

⁷ Para que un fenómeno gramatical pueda ser tildado de *incorrecto* debe detectarse en sectores más o menos amplios de una comunidad, mientras que si lo consideramos *agramatical* estamos expresando, simplemente, que se ha conculcado alguna regla de nuestra sintaxis (Gómez Torrego 1998: 43). Así, ciertos ejemplos presentados en las tareas están extraídos de las producciones escritas y orales de los estudiantes japoneses a lo largo de nuestra experiencia docente con ellos. Es decir, son recurrentes entre los alumnos de ELE en Japón y, por tanto, incorrectos. Otros, sin embargo, son producto de nuestra invención –por tanto, agramaticales- y pretenden tan sólo activar las capacidades lógico-analíticas presentes en todo estudiante japonés, potenciarlas y acercarles, así, al proceso de aproximación inductiva que constituye el motor de la CF.

⁸ La constatación definitiva de este orden de adquisición vino dada, sin embargo, por los llamados *estudios de morfemas* que, al analizar una serie de funtores gramaticales del inglés –como, por ejemplo, la –s de plural, la terminación verbal –ing o los artículos-, mostraron que existía un orden natural de adquisición que no aparecía influido, ni por la edad del aprendiz ni por su L1 (Ellis 1994: 20).

secuencias de desarrollo es uno de los descubrimientos más importantes, hasta la fecha, de la investigación en ASL (Ellis 1994: 114).

Una cuestión de máxima importancia en nuestra investigación y que guarda relación con el orden de adquisición de la L2 es el papel de la instrucción formal⁹: ¿influye ésta en el orden de adquisición o, por el contrario, no lo altera en absoluto?

Una premisa de la que debemos partir es el reconocimiento de que el aprendiz de L2 es apenas capaz de involucrarse en un entorno de lengua meta de manera natural y extensiva cuando dicho aprendiz vive en otro país, o bien cuando se le priva, social o económicamente, de una completa participación con los hablantes de la L2. Entonces, el potencial valor del acceso *instruccional* a la L2 se incrementa por defecto (Chaudron 1988: 4).

El primero sería nuestro caso: el de la intervención didáctica de ELE en Japón, es decir, la instrucción en un contexto de lengua extranjera y no de segunda lengua. Por lo tanto, debemos subrayar el hecho de que **la actuación educativa de ELE en Japón es decisiva**. Pero, eso sí, una actuación que nada tiene que ver con la enseñanza gramatical tradicional –basada en la práctica repetitiva–, sino con esa otra forma de orientar la clase de segundas lenguas que es la CF, encaminada a despertar la consciencia de los estudiantes sobre determinadas formas lingüísticas¹⁰ y hacer que éstas emerjan, posteriormente, en su output lingüístico.

Con respecto a este contexto de lengua extranjera, es necesario señalar

⁹ El término “instrucción formal” (o gramatical) puede comportar, para algunos investigadores de ELE, ciertos matices peyorativos que lo acercan a un modelo didáctico anclado en el pasado y en el que sólo importaba la figura del profesor como *instructor* y la materia sobre la que éste *instruía*. Así, ciertos autores traducen el concepto inglés *second language instruction* como “intervención didáctica” (Martín Peris 1998: 24), mientras otros prefieren la traducción más literal del concepto inglés y hablan de “instrucción formal” (Coronado González 1988: 81). Nosotros, olvidando los posibles resabios del pasado, utilizaremos ambos términos como sinónimos, despojados, por tanto, de toda connotación negativa.

¹⁰ De ahí también la traducción, usada por otros autores, de “sensibilización lingüística” (Martín Peris 1998: 24)

que la investigación orientada hacia la clase debe contar entre sus objetivos con el de la comprensión de la naturaleza del entorno que envuelve a docentes y discentes, así como el de aunar las demandas e intereses de dichos protagonistas.

La importancia del marco que rodea el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de ELE es –ya lo hemos mencionado- uno de los principales acentos de la presente investigación. Es más: podría decirse que ha sido el verdadero motor que lo ha impulsado, al comprobar la autora que la práctica docente del español en Japón adolece del interés por este criterio fundamental. Hoy lo que se puede advertir en las aulas japonesas es la utilización de técnicas y métodos didácticos que ignoran la realidad del contexto en el que se insertan, marcado por unas coordenadas muy precisas que es necesario desentrañar.

Sin pretender que ninguna de las ideas o análisis aquí desarrollados, sean tomados como prescripciones programáticas o metodológicas para la enseñanza, sí consideramos absolutamente necesarias investigaciones sólidas que se centren en la experimentación explícita de la clase, sin olvidar el entorno en el que ésta tiene lugar.

Las posturas a favor y en contra de la enseñanza de la gramática tienen sus máximos exponentes en Krashen (1985) y White (1987), respectivamente. El primero considera que los dos tipos de conocimiento –explícito e implícito- son absolutamente independientes, sin ningún tipo de conexión entre ellos¹¹. Es lógica, por tanto, su conclusión de que la intervención didáctica –o aprendizaje explícito de rasgos gramaticales- no redunde, en definitiva, en la adquisición de conocimiento implícito de L2. Además, señala que son muy pocas y simples las

¹¹ Analizaremos esta cuestión con más detalle en el apartado dedicado a las bases psicolingüísticas del enfoque. Tan sólo señalaremos aquí que mientras, desde un comienzo, consideró que los dos tipos de conocimiento eran completamente distintos (Krashen 1988), Sharwood Smith (1981) considera que uno –el explícito- es potencialmente transformable en el otro –el implícito-. Sin embargo este autor, más adelante reconoce como una cuestión abierta aún hasta qué punto el conocimiento consciente ayuda al desarrollo del uso espontáneo del lenguaje (Sharwood Smith 1993: 172).

reglas que puede adquirir el aprendiz y de las que puede servirse en cualquier momento.

En el otro extremo, White reclama que ciertas formas gramaticales no pueden adquirirse únicamente sobre la base del input comprensible y que, por tanto, la instrucción formal puede ser necesaria para asegurarse de que los aprendices obtienen los datos que necesitan para adquirir dichas formas.

Dejamos a un lado estas disquisiciones¹² y evitamos comparar los efectos de la instrucción formal con los del contacto *informal*: dicha comparación es simplista y engañosa, pues los aprendices necesitan ambos (Ellis 1990: 133). Sin embargo, sí que podemos reconocer que la instrucción tiene un efecto directo sobre la adquisición, aunque este impacto sea selectivo.

Así, como reconocen algunos autores, ciertas reglas, que son de desarrollo, pueden aparecer influidas por la instrucción, no hasta el punto en que los estados de evolución puedan ser sobrepasados (Ellis 1994; Larsen-Freeman y Long 1994), pero sí en la rapidez con la que un aprendiz puede alcanzar el siguiente paso en la adquisición (Chaudron 1988: 7). Y si, además –como veremos más adelante cuando tratemos en detalle la CF- esta instrucción está basada en la forma lingüística dentro de un contexto comunicativo, dicha enseñanza contribuye a niveles más altos de rendimiento y conocimiento lingüísticos (Lightbown y Spada 1990 : 443; Doughty 1991: 464).

La investigación en contextos de escolarización hasta el momento ha dirigido esta cuestión, bien hacia estudios de observación/correlación de hipótesis, bien hacia comparaciones experimentales o cuasi-experimentales entre métodos o programas; pese a la proliferación de este tipo de investigaciones en los últimos

¹² Son muchos los estudios que, en una u otra dirección, han abordado la cuestión de la instrucción –en oposición a la no instrucción- y muchos también los matices desarrollados en ellos. Sin embargo, no es objeto de esta investigación agotar el tema, ni tan siquiera ofrecer una perspectiva exhaustiva de su evolución: desbordaría los límites del estudio. Por ello remitimos a algunos de los autores que más han tratado este aspecto en sus investigaciones: Long (1983), Spada (1986), Lightbown (1983), Pica (1983; 1985), Ellis (1984).

años, algunos autores consideran que éstas arrojan resultados variados sobre el efecto de la instrucción formal en ciertos logros de aprendizaje de la L2 (Chaudron 1988: 165); de ahí que se necesiten descubrimientos más firmes de este tipo que requieran una experimentación explícita en la clase de segundas lenguas. Nuestro estudio aplicado a un contexto concreto –el de la intervención educativa de ELE en el marco universitario japonés- estaría encaminado hacia esta línea de investigación.

“We need to proceed, assured that the further study of second language classrooms will lead to more concrete knowledge about how to help learners achieve full competence in a communicative system that is mastered by every child and adult of the target language community, who have learned it naturally, without classroom instruction...”¹³ (Chaudron 1988: 192)

Sintetizamos, finalmente, los aspectos más importantes sobre el papel de la instrucción formal en la adquisición de la L2:

1. La instrucción formal ayuda a promover una más rápida adquisición de L2.
2. La instrucción formal puede tener éxito si los aprendices han alcanzado un estado determinado en la secuencia de desarrollo que les capacita para procesar la estructura objeto.
3. La práctica no se muestra suficiente para superar estas limitaciones en la adquisición: parece que existen ciertas estructuras en toda L2 –difíciles o de carácter secuencial- sobre las cuales la instrucción formal tiene poco efecto; en este caso, no hay una clara evidencia de

¹³ “(En el futuro) debemos ser capaces de garantizar que la investigación sobre la enseñanza de segundas lenguas conduce a un conocimiento más concreto sobre la forma de ayudar a los aprendices a lograr plena competencia en un sistema comunicativo que es dominado por todo niño y adulto de la comunidad de la lengua objeto, quienes lo han aprendido naturalmente, sin enseñanza formal”.

que hacer a los aprendices producir frases que sigan el modelo de la estructura objeto, resulte en su adquisición como conocimiento implícito.

4. Es posible, sin embargo, que la instrucción formal dirigida a reglas gramaticales relativamente simples sea útil en desarrollar conocimiento implícito, así como formas que no requieran complejas operaciones de procesamiento. En nuestro estudio experimentaremos con estructuras sencillas –como la *concordancia* en español-¹⁴ y otras complejas que, en muchos casos conducen a la fosilización –como la determinación o el *contraste imperfecto/indefinido*- en los hablantes de ELE japoneses. Comparando los logros en ambas tareas, podrá verse si la afirmación anterior se confirma o, por el contrario, es necesario refutarla.
5. La instrucción formal es efectiva en desarrollar conocimiento explícito de rasgos gramaticales. Esto es posible si el instrumento utilizado –la actividad programada- permite un uso del lenguaje planeado y controlado. Puede tratarse de una tarea consistente en unir palabras para formar frases u otra que le pida al estudiante juicios de gramaticalidad sobre la corrección o incorrección de determinadas estructuras.
6. La instrucción formal puede funcionar mejor, a la hora de promover la adquisición, cuando esté unida a oportunidades que requieran un uso comunicativo de la lengua.

¹⁴ Nos referimos a reglas fáciles de aprender pero difíciles de adquirir, aquellas en las que se da una combinación de simplicidad funcional y formal, como en la concordancia en español. Éstas se convierten en excelentes candidatas a la focalización en la forma (DeKeyser 1998:43). Sin embargo, hay que decir que los investigadores no se ponen de acuerdo en torno a los conceptos de *simplicidad* y *complejidad*.

En definitiva, tal y como señalan Sandra Fotos y Rod Ellis (1991: 608), el conocimiento explícito contribuye a la adquisición de dos maneras diferentes:

- Una: *saber* sobre rasgos gramaticales hace que el aprendiz advierta con más probabilidad esos rasgos en el posterior input y que, por lo tanto, los adquiera finalmente como conocimiento implícito.
- Dos: el conocimiento explícito puede ser usado para construir frases planeadas que, a su vez, pueden servir como input en los mecanismos de procesamiento del lenguaje.

II. 2. 2. Factores externos del aprendiz:

Entendemos por factores externos todos aquellos aspectos que rodean el proceso de aprendizaje y que lo determinan y condicionan en grado incierto: cuál es exactamente su papel y qué importancia tienen en la adquisición de la L2 continúan siendo cuestiones controvertidas (Ellis 1994: 24). Constituyen, en suma, el entorno en el cual se sitúan el aprendiz y su proceso de aprendizaje, ese complejo entramado de transformaciones mentales a través de las cuales internaliza y, por ende, adquiere la lengua meta.

Enfatizamos la conjunción de ambos hechos –factores externos e internos– pues, en consonancia con las teorías cognitivas de adquisición del lenguaje, creemos que los dos tipos de componentes tienden a interactuar y a establecer, así, una dependencia mutua. Ambos constituyen un intento de explicar cómo tiene lugar la adquisición de L2.

Es ésta una postura ecléctica –y más objetiva, creemos– situada entre los postulados behavioristas, que conceden la máxima importancia a los factores externos, y las corrientes mentalistas o innatistas que enfatizan el papel

desempeñado por los factores internos del aprendiz. Estas últimas consideran, incluso, que dicho aprendiz está dotado de una especie de dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL) que lo capacita para asimilar lo que oye y extraer, tan sólo así, la gran cantidad de reglas abstractas que dan cuenta de cómo está organizado el lenguaje¹⁵.

Se trataría, pues, de un modelo abierto que dé cuenta de la complejidad de relaciones entre las variables socioafectivas y cognitivas. Ambas conformarán en el estudio el perfil de este estudiante en términos de tendencias psicológicas, emocionales, perceptivas y cognitivas –lo que constituye su estructura cognitiva, medida en el cuestionario de EA- y en términos sociolingüísticos y culturales, los cuales serán tratados en el capítulo dedicado al marco educativo.

II. 2. 2. 1. Factores sociales:

Determinado ya el hecho de que los factores sociales contribuyen a fijar las actitudes de los aprendices que, a su vez, determinarán los logros en el aprendizaje, es necesario señalar que dichos factores variarán en función del contexto en el que se inserten.

Ya habíamos establecido la distinción importante entre marcos *naturales* de aprendizaje –o aprendizaje naturalista- y marcos *educacionales* –o aprendizaje en contextos de escolarización-. Dentro de éste último se sitúa la clase de ELE en la universidad japonesa, que constituye nuestro otro marco de referencia, el institucional. En este punto (capítulo V) se analizarán los aspectos fundamentales de la organización curricular en la que se inserta la clase de español en Japón. Serán aspectos que condicionen, sin duda, los procesos de aprendizaje y el nivel final de adquisición de este estudiante concreto.

¹⁵ El DAL, defendido en los años 1960 y 1970 por Chomsky y otros lingüistas, se propuso como explicación de las razones por las que los niños desarrollan una competencia en su primera lengua en un período relativamente corto de tiempo, por el simple hecho de estar expuestos a ella (Richards, J. *et al.* 1997: 110).

El otro tipo de contexto –el de la sociedad propiamente dicha, que envuelve al estudiante y al marco educacional que lo incluye- será tratado también en dicho capítulo. En este sentido, como ya se había señalado, aprendices de un grupo étnico culturalmente similar al grupo de la lengua objeto tienden a lograr más éxito que los aprendices de un grupo étnico culturalmente distante. Trataremos de analizar, sin ánimo de caer en falsas generalizaciones o patrones, en qué consisten estas *distancias* culturales de carácter étnico.

Junto a los factores sociales, y formando parte de los componentes externos del proceso de aprendizaje lingüístico de la L2, es necesario hablar del input y de la interacción.

II. 2. 2. 2. El input:

Fue Krashen, en 1985, quien propuso la “Hipótesis del Input”, de acuerdo a la cual los aprendices adquieren rasgos morfológicos en un orden natural como resultado de aprehender el input que se les dirige. Otros investigadores han enfatizado el papel del output del aprendiz a la hora de promover la adquisición: así Swain ha adelantado la “Hipótesis del Output comprensible”. Finalmente, algunos autores, como Hatch, han ido más allá: no les ha bastado la hipótesis del output comprensible y han intentado mostrar cómo este output no ha de ser sólo inteligible sino que, además, ha de construirse en interacción con los otros participantes en el proceso de aprendizaje. Es decir, el proceso de construir el discurso en colaboración con un interlocutor ayuda a los aprendices a desarrollar nuevas estructuras sintácticas.

Para situar con precisión la relación que existe entre la interacción en la clase y el aprendizaje del lenguaje, es necesario señalar que, tanto la Hipótesis del Input como la Hipótesis de la Interacción, se englobarían dentro de las teorías basadas en la *recepción*, mientras la Hipótesis del Output y la Hipótesis del Discurso Colaborativo que desarrollamos más adelante, están integradas dentro de las teorías basadas en la *producción* (Ellis 1990: 93).

Con respecto al primer concepto –el de input- será necesario establecer, al igual que hace Schmidt (1990, 1993) en su repaso a la investigación de carácter psicológico y a la teoría de la consciencia en el procesamiento del lenguaje, una distinción previa entre los términos input e intake. Con *input* nos referimos a la información percibida, mientras que *intake* es el término empleado para designar la información que es advertida por el aprendiz¹⁶. Basándose en esta distinción, él propone que el intake –o, lo que es lo mismo, advertir formas lingüísticas- es decisivo para el posterior procesamiento de dichas formas (Schmidt 1990: 129). Esto, y no otra cosa, es lo que constituye el enfoque de la Concienciación Formal que aquí sometemos a experimentación.

Para apoyar empíricamente su posición, Schmidt analizó su propia adquisición de portugués, que documentó a través de dos fuentes: sus diarios personales y sus producciones orales –que él mismo grabó- con un interlocutor nativo. El análisis y la correlación de ambas fuentes demostró que enseñar sólo una forma gramatical determinada era insuficiente para el posterior uso de esa forma en los intercambios grabados. Sólo después de que Schmidt *advertía* la forma objeto de aprendizaje en el input comunicativo, aparecía dicha forma en su propia producción. Así, con respecto a ciertos tipos de preguntas en su L2, Schmidt señala:

*“I heard them and processed them for meaning from the beginning, but did not notice the form for five months. When I finally did notice the form, I began to use it”*¹⁷ (Schmidt 1990: 141)

¹⁶ El concepto de **intake** es crucial para una teoría de aprendizaje de la L2 y, sin embargo, no hay consenso sobre su definición: (1988: 102) considera, aparentemente, el intake como sinónimo de input comprensible, simplemente como “la porción de input lingüístico que ayuda al aprendiz a aprender el lenguaje”. Esto difiere bastante de la definición original de Corder (1967:165): “input es lo que entra, no lo que está disponible para entrar, y puede razonablemente suponerse que es el aprendiz quien controla su input, o más propiamente su intake”. Otros autores recomiendan distinguir entre los procesos tendientes a convertir el input del discurso en datos almacenados que pueden usarse para la construcción del lenguaje, algo así como el *intake preliminar*, de aquellos usados para convertir los datos almacenados en sistemas lingüísticos, el *intake final*. Nosotros consideramos, junto con Schmidt (1990: 139), que el intake es esa parte del input que el aprendiz advierte, lo que se correspondería con el intake preliminar.

¹⁷ “Las oía (las estructuras lingüísticas) y las entendía perfectamente desde el principio, pero no percibí la forma hasta pasados cinco meses. Cuando finalmente advertí la forma, comencé a utilizarla”. El subrayado es nuestro.

Otro aspecto importante relacionado con el input, pues, es la producción –o output- y el papel que ésta juega en el enfoque presentado: en sintonía con el pensamiento de Sandra Fotos (1993: 399), es posible que la producción de una determinada estructura durante el test final, realizado al término del experimento, sirva como input comunicativo para los aprendices, en definitiva, como una manera de convertir el conocimiento explícito en conocimiento implícito, disponible ya para la comunicación. Schmidt también habla en su estudio de una función similar para el input generado por el propio aprendiz –lo denomina *autoinput*- en el proceso de adquisición del lenguaje.

En definitiva, la *obligación* de producir la forma puede servir –sirvió en el experimento de Schmidt- como una actividad extra centrada en la estructura, que puede conseguir que la forma sea advertida en el input posterior y que se alcance, así, una adquisición más consolidada.

Esta investigación proporciona, por tanto, una fuerte evidencia para una estrecha conexión entre advertir las formas lingüísticas y hacerlas emerger en la producción. Del desarrollo de conocimiento gramatical explícito a través de actividades que fomenten la *consciencia gramatical*¹⁸ –las tareas formales- se siguen, por tanto, significativos índices de frecuencia a la hora de advertir las formas gramaticales, paso previo para la adquisición¹⁹. En este sentido, podemos considerar que la adquisición de un rasgo de L2 ha tenido lugar, tanto cuando es usado por primera vez, como cuando puede usarse con un alto nivel de precisión (Ellis 1994: 15).

Para concluir con este aspecto externo del input, diremos que estamos de acuerdo con Schmidt en que el aprendizaje subliminal –o aprendizaje sin consciencia- del lenguaje es imposible y que el intake es lo que los aprendices

¹⁸ Los conceptos de *atención* y *consciencia* serán desarrollados ampliamente en el apartado dedicado a determinar los conceptos clave y la fundamentación psicolingüística del enfoque conocido como CF.

¹⁹ Sin embargo –esto es necesario señalarlo-, la investigación no muestra que *advertir* sea suficiente para el aprendizaje.

advierten conscientemente (Schmidt 1990: 149). Este aprendizaje incidental²⁰ es, por lo tanto, posible cuando las tareas exigen focalizar la atención sobre rasgos o formas relevantes del input. Todo ello sugiere una fructífera área de investigación para todos aquellos que estén interesados en la enseñanza del lenguaje basada en tareas.

Nuestra hipótesis es que poner atención a la forma lingüística –lo que algunos autores también denominan *input percibido*– resulta ser facilitador en todos los casos de aprendizaje de la L2 y que puede ser necesario para la adquisición que los adultos llevan a cabo de estructuras gramaticales redundantes como, por ejemplo, la concordancia. Y, finalmente, que la instrucción simplifica la codificación del input.

II. 2. 2. 3. Interacción:

El último de los factores externos que hemos de considerar es el de la interacción. Pica y Doughty (1985) han comparado la interacción que tiene lugar mediante tareas en grupo pequeño con la que se lleva a cabo en clases conducidas por el profesor. Parece que ciertos tipos de tareas dan lugar a más interacción modificada²¹ que otras. Así, por ejemplo, tareas como las presentadas en nuestro experimento, que incluyen un intercambio de información en dos direcciones – cuando cada uno de los aprendices tiene parte de la información que se necesita para resolver el problema–, promueven la negociación extensiva del significado y, en definitiva, el aprendizaje de la L2. Es, por tanto, la interacción una de las bases teóricas de la presente investigación.

En este intercambio de información que constituye la interacción, lo que se consigue, al final, es, como ya avanzábamos, una negociación o, mejor dicho,

²⁰ Hulstijn (1990: 32-33) concibe el aprendizaje en forma de una escala de grados que comienza en el aprendizaje **implícito** o subliminal, seguido del aprendizaje **incidental** o consciente y de los aprendizajes **intencional** y **explícito**. Según Hulstijn, ambos extremos del aprendizaje –los conocimientos implícito y explícito– pueden coexistir.

²¹ En el sentido de input comprensible que facilita la adquisición.

una comunicación negociada (Fotos y Ellis 1991: 609). En ella, previamente el profesor ha hecho que se conviertan en *salientes* determinadas figuras gramaticales que les resultan problemáticas a los aprendices. En este sentido, el de “poner banderas en el input”²², se facilita la adquisición.

Además, ajustes que se realizan entre los participantes en la interacción, del tipo “¿Entiendes lo que quiero decir?”, o preguntas empleadas para clarificar como, por ejemplo, “¿Qué quieres decir con ...?” se cree que promueven la adquisición. Es, en definitiva, la teoría del output comprensible propuesta por Swain y que ya antes pusimos en conexión con este aspecto tan importante de la interacción.

Si, por lo tanto, la negociación promueve la adquisición, será necesario analizar qué requisitos habrán de tener las tareas para que faciliten dicha interacción negociada. Las llamadas tareas formales²³ creemos que son una buena forma de conseguir niveles más altos de conocimiento lingüístico y de actuación en nuestros estudiantes japoneses, pues reúnen dos cualidades, a nuestro modo de ver, básicas:

1. *Fomentan el centrarse en la forma* y consiguen, así, que ésta se haga más visible en el posterior input del aprendiz. El siguiente paso es el uso –o actuación– y, por lo tanto, la fase final del aprendizaje. Esto se hace, además, dentro de un contexto de escolarización, el único posible para los aprendices japoneses de español como lengua extranjera; el único, por otra parte, en el que se sienten más cómodos, inmersos en el grupo y respaldados por él.

²² La traducción es nuestra: “putting flags in the input” (Sharwood Smith 1991: 120). Creemos que es lo suficientemente gráfica como para reflejar con nitidez el fundamento de la CF: la focalización –o señalamiento– en la forma.

²³ La caracterización detallada de las tareas formales y de la base teórica que las sustenta tendrá un desarrollo más amplio en el capítulo IV, dedicado a analizar la CF.

2. *Promueven la enseñanza comunicativa del lenguaje* pues, como hemos señalado, se basan en la interacción y en la negociación para que esta interacción pueda dar los frutos requeridos, la resolución final de la tarea que se le encomienda al grupo de estudiantes.

Así, estas tareas constituyen la respuesta práctica a la teoría de que la instrucción basada en la forma dentro de un contexto comunicativo –el de la interacción– contribuye a lograr esos más altos niveles de competencia a los que antes aludíamos (Lightbown y Spada 1990: 442). Consideran estas autoras que la precisión –tan importante para el estudiante japonés–, la fluidez y las destrezas integradas para la comunicación se desarrollan probablemente mucho mejor a través de la instrucción. Dicha intervención didáctica, en principio, se basará en el contenido pero en ella la orientación se hará a través de actividades centradas en la forma y a través también de la corrección en el contexto.

II. 2. 3. Mecanismos internos del aprendiz:

La tercera área de investigación en ASL, los mecanismos internos del aprendiz, se ocupa de cómo tiene lugar la adquisición y de cómo los aprendices utilizan sus recursos en la comunicación.

Hay que señalar que dichos mecanismos internos son importantes en cualquier teoría de ASL, que no son observables y que su estudio debe ir íntimamente ligado al de los factores externos para constituir, así, una explicación de cómo tiene lugar la adquisición de la L2. Desarrollaremos aquí la *transferencia lingüística*, la *interlengua*, los *conocimientos explícito e implícito* y, por último, los *universales lingüísticos*.

II. 2. 3. 1. Transferencia lingüística:

El término *transferencia lingüística* se refiere a la incorporación de rasgos de la L1 en el sistema de conocimiento de la L2 que el aprendiz está intentando construir (Ellis 1994: 28).

Nos encontramos ante uno de los factores más importantes en el aprendizaje de la segunda lengua: el conocimiento lingüístico previo del aprendiz influye en la adquisición de una nueva lengua de una manera contrastiva, si no sencilla, sí sujeta a principios (Doughty y Williams 1998: 226). El estudio de la transferencia incluye aspectos como el estudio de los errores (transferencia negativa), el efecto facilitador (transferencia positiva), el evitar las formas de la lengua objeto y el sobreutilizarlas.

Una breve mirada retrospectiva a los análisis que se han realizado sobre el concepto de transferencia, nos obliga a comenzar en el marco behaviorista del aprendizaje, en el cual se asumía que los hábitos de la L1 serían introducidos en la L2²⁴. Para intentar predecir cuándo tendría lugar la transferencia negativa, se llevan a cabo análisis de contraste entre la L1 y la L2, dando lugar así a la llamada *hipótesis del análisis contrastivo*, cuyos resultados arrojarían dudas sobre la viabilidad de la propuesta.

Más adelante, la transferencia perdió interés para los que opinaban que los errores podían aparecer también como resultado de procesos intralinguales –y no sólo interlinguales- presentes en el propio conocimiento de la L2 de los aprendices (posición minimalista).

Últimamente, el papel de la transferencia ha sido revalorizado y reconocido como un importante factor en la adquisición de la segunda lengua. La postura ecléctica, aceptada hoy, señala que la L1 y los factores de desarrollo

²⁴ Los autores de esta corriente proponen llamar *interferencia* a la transferencia negativa y reservar el término *transferencia* para la positiva. Selinker (1972) emplea tan sólo el concepto transferencia para referirse a la transferencia negativa. Nosotros emplearemos este único concepto para referirnos a ambas.

trabajan juntos a la hora de determinar la dirección de la interlengua: la transferencia es selectiva a lo largo del eje de desarrollo (Ellis 1994: 332).

En esta línea se situará la presente investigación: se subraya el hecho de que el papel de la L1 no puede ser separado fácilmente de otros factores que influyen en el desarrollo. No es propósito de este estudio analizar la influencia que la lengua materna de los aprendices –el japonés– ejerce sobre las estructuras meta del español, pero sí debemos señalar las relaciones que este factor posee con los procesos de la CF.

Como proceso de aprendizaje y ayuda para la comunicación, la transferencia puede estar motivada por el deseo del aprendiz de comprender o producir mensajes y, dentro de esta codificación y decodificación, puede tener un efecto sobre los procesos de construcción y comprobación de hipótesis, que muchos investigadores ven como centrales en el desarrollo de la interlengua.

En esta investigación se señalarán dichos procesos como marco de las operaciones de consciencia que el aprendiz deberá realizar tras advertir la forma e interpretar su funcionamiento en la L2. Es el cognitivismo, corriente que fundamenta este estudio, quien conceptualiza así la transferencia, como una estrategia que opera dentro de un proceso general de construcción y comprobación de hipótesis (Ellis 1994: 338).

Bajo esta perspectiva, los aprendices construyen y reconstruyen hipótesis por medio de la inferencia inductiva (explorar datos, observar regularidades y generalizar) y de la inferencia deductiva (probar hipótesis). Todos estos procesos de aprendizaje están presentes en las tareas de CF que constituyen el estudio experimental. En ellas se pretende maximizar el *universo de hipótesis* existente en todo aprendiz y que éste hace descansar, en parte, en su L1. Este influjo puede ser menor en estadios avanzados del aprendizaje y en situaciones en que la distancia entre la L1 y la L2 sea grande.

Finalmente, la L1 puede tener efecto sobre el carácter *saliente* –o no saliente– de las formas de la L2 (Doughty y Williams 1998: 227). Así, por ejemplo, el japonés/L1 predispondrá a los aprendices a no advertir el artículo en español/L2, puesto que en japonés no existe dicha forma. Una posible implicación didáctica de este hecho pasa por convertir en saliente dicha forma de la L2 a través del realce del input –contemplado en la Focalización en la Forma (FF)– en contextos en los que el significado esté claro.

Esto obligaría al docente a adoptar una postura pro-activa²⁵, que le lleve a identificar ésta y otras formas que respondan al mismo comportamiento de la L2, para, a continuación, decidir cómo implementar la FF de estas estructuras en las clases y, finalmente, en el curriculum.

II. 2. 3. 2. Interlengua:

Además de la transferencia, los aprendices usan toda una variedad de procesos para aprender la L2. Sobre estos procesos ofrecen explicaciones diferentes teorías en ASL. Dichas teorías son cognitivas por naturaleza, pues intentan explicar los procesos mentales que capacitan a los aprendices para trabajar sobre el input y también procuran dar cuenta de los sistemas de conocimiento que dichos aprendices construyen y que se manifiestan en el output (Ellis 1994: 30). De estas teorías quizá la más conocida es la Teoría de la Interlengua (IL).

El término *interlengua* fue acuñado por Selinker (1972) para designar, tanto el sistema interno que un aprendiz de L2 ha construido en un único punto en el tiempo (“una interlengua”), como las series de sistemas interconectados que caracterizan el progreso del aprendiz a lo largo del tiempo (“interlengua” o “continuo interlingüístico”).

²⁵ La postura “*pro-activa*” supone un tratamiento didáctico de *prevención* cuando el profesor planea de antemano una actividad para cerciorarse de que la FF tendrá lugar por parte de los aprendices. Con ello, se asegura una mayor precisión en la interlengua que sus estudiantes están construyendo (Doughty y Williams 1998: 208).

El interés que suscita el análisis de las interlenguas de los aprendices de L2 está fuera de toda duda. Es más: una teoría convincente del aprendizaje de la segunda lengua necesita ser específica en relación con los sistemas de interlengua y su desarrollo (Skehan 1998:84). Para Selinker dicho estudio constituye uno de los pilares básicos dentro de la Lingüística Aplicada, pues cualquier hipótesis formulada en torno a los comportamientos dentro de una teoría del aprendizaje de L2 debería ocuparse de las configuraciones lingüísticas que se producen en las locuciones de las ILs. Así, la investigación sobre la IL proporciona al profesor una información útil y necesaria a la hora de trazar el plan pedagógico y le permite, además, insertar los modelos generales de comportamiento de sus alumnos dentro de un marco teórico riguroso y a la vez flexible.

En un breve esbozo de la evolución histórica del concepto, señalaremos que la Teoría de la IL adquiere su desarrollo en los años setenta, momento en que se cuestiona el conductismo como teoría de adquisición del lenguaje y se adopta la visión de la lengua como actividad creativa propugnada por Chomsky.

Bajo planteamientos diferentes (Nemser 1971; Corder 1971; Selinker 1972), se llega a concebir la segunda lengua como un proceso evolutivo que atraviesa diferentes etapas y que está sujeto a cambios como cualquier proceso de creación. Es en este momento cuando la lengua empleada por el estudiante de L2 adquiere estatuto de lenguaje.

La evolución posterior del concepto de IL se ve frenada por el rechazo a la versión fuerte del Análisis Contrastivo (teoría de la que heredaba sus aportaciones científicas al estudio de la L2 y que se consideraba capaz de predecir los errores del estudiante extranjero). Schachter (1974), posteriormente, replantea la cuestión en busca de los universales lingüísticos que puedan iluminar el complejo entramado de la IL.

Últimos enfoques (McLaughlin 1978; Bialystok 1978) apuntan más a la dimensión psicolingüística de los sistemas no nativos al pretender explicar los

mecanismos a partir de los cuales los humanos pueden producir y comprender una IL.

La interpretación de carácter psicolingüístico, que ilumina el presente estudio, enfatiza el *procesamiento de la información* y las *habilidades cognitivas*, dos de los mayores objetivos de la psicología cognitiva contemporánea (Skehan 1998: 2). Esta misma perspectiva cognitiva desentraña cuestiones clave presentes en la teoría de la IL y que ponen el acento, lógicamente, en los procesos (Ellis 1994: 351-353). Algunas de estas cuestiones son:

1. *¿Qué procesos son responsables de la construcción de la IL?* Se señalan aquí cinco procesos cognitivos responsables de la adquisición de la L2: la transferencia lingüística, la transferencia de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje de la segunda lengua, las estrategias de comunicación y la hipergeneralización del material lingüístico de la lengua meta.
2. *¿Cuál es la naturaleza del continuo interlingüístico?* Se dice que la interlengua es sistemática, dinámica, sujeta a rápidos cambios y tendente a la complejidad.
3. *¿Qué explicación hay para el hecho de que la mayoría de los aprendices no logren una competencia completa en la lengua meta?* Una posible explicación puede estar en el hecho de que ciertas reglas e ítems se fosilizan.

Trataremos, en adelante, cómo afecta la propuesta didáctica de la CF a dos aspectos importantes dentro de la IL: el desarrollo y el cambio que tienen lugar dentro de este sistema lingüístico.

Con respecto al desarrollo de la IL, lo ideal es que dicha evolución se dé *de una manera equilibrada* en la que se armonicen la forma y el significado y donde exista, para ello, una alternancia en la atención a ambos componentes. Parece que a la consecución de este equilibrio pueden contribuir decisiones más cuidadosas con respecto a la secuenciación de las tareas (Skehan 1998: 121) que, en su momento²⁶, detallaremos.

Se deduce, por tanto, que la **forma** ha de tener su importancia en los materiales didácticos y, evidentemente, en la mente del aprendiz, y que, sin estas condiciones, podemos encontrarnos ante la fosilización o ante un progreso más lento en la adquisición (Skehan 1998: 124). Sin embargo, parece conveniente que las tareas en las que se contemple la atención a la forma no abandonen la exigencia de *naturalidad*. De esta forma, las necesidades del mundo real pueden convertirse en un buen argumento para el diseño de las tareas. Se perseguirá, así, que las interacciones que se generen fuercen los procesos adquisitivos y conduzcan, por tanto, al desarrollo de la IL.

Es, como vemos, una postura ecléctica que intenta dejar a un lado radicalismos anteriores que generaban dos tipos de aprendices: aquellos que no podían completar la parte final de su curva de aprendizaje porque estaban excesivamente orientados a las reglas; o aquellos otros que habían adquirido fluidez comunicativa demasiado pronto, con la consiguiente fosilización que convierte en difícil el progreso posterior. Lo ideal –parece– son aprendices que equilibren la **atención a la forma y al significado** en sus procesos de aprendizaje (Skehan 1998: 269-270).

En lo referente al cambio en el sistema de IL, parece claro que la atención, una vez más, tiene que dirigirse hacia la forma lingüística. La presentación explícita de reglas o la FF a través de la negociación de significado, no se han mostrado del todo satisfactorias. Es necesario considerar, entonces, acercamientos que, en el contexto de la comunicación significativa, fijen la

²⁶ epígrafe IV.5.1

atención a la forma de manera inductiva o despierten la consciencia de los aprendices (Skehan 1998: 40).

El profesor no debe olvidar que las intervenciones pedagógicas en las que los aprendices se centren en la forma habrán de desarrollarse de forma natural, no artificial. Asimismo, deberá conocer bien las explicaciones psicolingüísticas que sustentan dichas acciones didácticas. Cuestiones de esta índole como, por ejemplo, la manera en que la atención debe ser tratada en el aprendizaje de la segunda lengua o la perspectiva general de procesamiento de la información, serán abordadas más adelante en el capítulo dedicado a la CF.

Pese a los buenos augurios que conllevan enfoques de este tipo, hay que reconocer ciertas limitaciones (Skehan 1998: 65) que presentan las investigaciones en lo referente al cambio en la IL:

- No muestran evidencia de que el cambio interlingüístico sea duradero.
- No indican si el impacto que la FF tiene sobre el uso del lenguaje va más allá de los tests a los que se somete a los aprendices después del tratamiento experimental.

Aún así, varios autores (VanPatten y Cadierno 1993; Doughty 1991; Fotos 1993) han expuesto cómo, a pesar de cualquier predilección por procesar primero el significado, pueden establecerse condiciones en las que la forma sea advertida. En ellas, también será posible maximizar las oportunidades para que tal advertir se conecte con el desarrollo de la IL subyacente y pueda provocar, así, el cambio lingüístico deseado.

Para terminar, tan sólo señalar que la Teoría de la IL, ejemplo de una explicación cognitiva de la adquisición de L2, concede un importante papel al aprendiz. Si, como veíamos, el concepto interlengua se refiere a las especiales gramáticas internas que los aprendices construyen en el curso de su desarrollo,

está fuera de toda duda el papel activo que juegan tales discentes en la construcción de las citadas gramáticas (Ellis 1994: 44).

II. 2. 3. 3. Conocimientos explícito e implícito:

De forma paralela a la teoría de la IL –e influidas por ella- se desarrollan un conjunto de teorías que dan cuenta de las características observadas en la lengua del aprendiz y, en particular, de los patrones de desarrollo.

Varias de estas teorías se apoyan en la distinción entre conocimiento de la L2 *implícito* (intuitivo e inconsciente) y conocimiento *explícito* (metalingüístico y consciente). Su discrepancia radica en si tales conocimientos se conciben como enteramente separados y sin conexión –como en la Teoría del Monitor de Krashen-, o si se presupone entre ambos una **interfase** –como en el Modelo de Aprendizaje de la Segunda Lengua de Bialystok-. Un reciente debate sobre la distinción implícito/explicito se ha centrado en el papel de la consciencia en el aprendizaje de la L2 (Ellis 1994: 31).

Desarrollaremos, más adelante, un recorrido por los diferentes puntos de vista en torno a este contraste, pero antes intentaremos precisar en qué consisten tales conceptos.

El término *conocimiento explícito* se usa, dentro de la investigación en ASL, para referirse al conocimiento que está disponible para el aprendiz como representación consciente. El aprendiz puede ser capaz, por ejemplo, de explicar el porqué de una estructura errónea en la L2 al usar su conocimiento explícito. El *conocimiento implícito*, en cambio, es intuitivo y permanece, en gran medida, oculto. Los aprendices no son conscientes de lo que saben. Se manifiesta solamente en la actuación lingüística real (Ellis 1994: 355-356).

Parecería, en principio, que tales conceptos nos llevan a asumir que todas las decisiones pedagógicas deben ser tomadas en función de la noción de

aprendizaje del lenguaje que poseamos: un proceso experiencial implícito, o bien un proceso enseñado explícitamente (Doughty y Williams 1998: 229). Creemos que tales límites estrictos no deben mantenerse y por tanto se demostrará aquí la interacción entre ambos tipos de conocimiento²⁷. Pero hagamos ahora un sucinto desarrollo de las diferentes teorías surgidas sobre estos aspectos.

La *Teoría de la Interlengua* (Selinker 1972) está principalmente interesada en el conocimiento implícito de la L2 y en las estrategias que contribuyen a su desarrollo. Los modelos basados en la distinción explícito/implícito como, por ejemplo, la *Teoría del Monitor de Krashen*, se centran, más bien, en identificar la relación entre estos dos tipos de conocimiento y cómo se usan ambos en el output de la L2. Las *teorías de la Variabilidad*, por su parte, observan también el output de la L2 pero esta vez para descubrir diferencias entre los aprendices, en función del uso diverso que los sujetos hagan de ambos conocimientos –explícito e implícito- y también de la naturaleza heterogénea del conocimiento implícito mismo.

Por su parte, tanto el *Modelo de Competencia* (Competition Model) como el de los *Principios Operativos* (Operating Principles), constituyen un intento de especificar cómo se advierte e interpreta el input en diferentes etapas de desarrollo y cómo se organiza toda esta información como conocimiento implícito. El *Modelo Multidimensional* se centra en la relación entre conocimiento implícito y output y, por último, los *modelos de aprendizaje de destrezas* consideran los cambios en la manera en que el conocimiento se representa como resultado de la necesidad de usar eficientemente la L2 en un rango de tareas.

²⁷ Por la transcendencia que tales nociones adquieren en el conjunto de la investigación, serán abordadas de nuevo con mayor profundidad, y ya desde un enfoque cognitivo, en el capítulo IV, en el apartado titulado “*Fundamentos psicolingüísticos*” (del método), concretamente en los epígrafes “*Los conocimientos declarativo y procedimental y el papel de la consciencia*”(IV.4.1.) y “*El papel de la práctica*”(IV.4.2.).

Lo que une a todas estas teorías y modelos es el hecho de que todos ellos intentan explicar la representación que el aprendiz tiene sobre el conocimiento de la L2 y cómo ésta cambia a lo largo del tiempo (Ellis 1994: 350).

Hay que señalar que la existencia –y relación- de los dos tipos de conocimiento es ampliamente reconocida en la psicología cognitiva. Dicha relación se fundamenta, como no podía ser de otra manera, en un *proceso* considerado esencial y que consta de varias etapas:

1. El **input percibido** –primer paso en la adquisición- consiste en advertir rasgos en el input como resultado del realce de los rasgos mismos y del conocimiento de la L2 presente en el aprendiz.
2. Si el input percibido es comprendido (o facilita la comprensión del contenido del mensaje por parte del aprendiz), puede convertirse en **intake**. Éste proceso mediaría entre el input de la lengua meta y el conjunto de reglas interiorizadas en el aprendiz (Chaudron 1988).
3. En el momento en que este intake se *integra*, pasa ya a formar parte del sistema de **conocimiento implícito** del aprendiz.
4. Se propone, asimismo, un componente adicional: el **conocimiento explícito**. El input que aún no es posible integrar en el sistema de interlengua, puede de todas formas procesarse y *almacenarse*. Este depósito toma forma, entonces, de algún tipo de representación explícita de los ítems y reglas de la L2. Este conocimiento explícito puede contribuir al output a través de la monitorización y también puede ayudar a los procesos que concurren en el intake (Ellis 1994: 349).

La teoría cognitiva reconoce, por tanto, la sinergia y dinámica existente entre ambos tipos de conocimiento. Un posible enlace entre ellos es la consciencia presente en la CF. Se adopta, así, un punto de vista *intervencionista* al reconocer

que el conocimiento puede obtenerse y representarse, bien implícita o explícitamente. En este último caso sería necesaria la intervención didáctica.

Ello supone un importante cambio con respecto a recientes enfoques comunicativos de enseñanza de la lengua que se declaraban en contra de cualquier forma de enseñanza explícita. En dichos enfoques se deja a los aprendices que, por sí mismos, induzcan las reglas del lenguaje. Los seguidores más extremos de esta corriente toman, así, el acercamiento *no-intervencionista* en la enseñanza de la lengua, basado en la creencia teórica de que *sólo* el aprendizaje implícito, ajeno a la instrucción, es el único válido en la ASL (Doughty y Williams 1998: 231).

La relación entre conocimiento explícito y conocimiento implícito continúa siendo hoy una cuestión clave. Lo que se ha sugerido aquí –y sobre lo que se profundizará más adelante- es que **el conocimiento explícito funciona como un elemento facilitador** que ayuda a los aprendices a advertir los rasgos lingüísticos en el input, rasgos que, de otra forma, se ignorarían. También el conocimiento explícito puede ayudar a los discentes a comparar lo que ellos advierten en el input con lo que producen en su output (Ellis 1994: 362). Con ello se establece el tipo de comparación cognitiva necesaria en todo aprendizaje.

II. 2. 3. 4. Universales lingüísticos:

Las explicaciones que existen en torno a los mecanismos internos responsables de la adquisición de la L2 pueden dividirse en aquellas que enfatizan la naturaleza *cognitiva* –general- de la adquisición y aquellas que enfatizan su índole específicamente *lingüística*.

El primer cuerpo de investigación trata la adquisición de la L2 en términos de procesos, estrategias y operaciones, mientras el último se refiere a reglas lingüísticas o principios lingüísticos y, progresivamente, a *universales lingüísticos* (Ellis 1994: 415).

Adentrémonos ahora en la relación entre universales lingüísticos y adquisición de la L2. Las teorías mentalistas de ASL, como ya se señaló, enfatizan el papel del conocimiento innato. Éste toma la forma de un dispositivo de adquisición del lenguaje²⁸ que ayuda al aprendiz a descubrir las reglas de la gramática meta. Este dispositivo contendría el conocimiento de los universales lingüísticos.

Dos son los acercamientos al estudio de los universales lingüísticos y a su papel en la adquisición de la L2:

1. Un grupo de lingüistas ha establecido los llamados *universales tipológicos* a través del estudio de un gran número de lenguas extraídas de diferentes familias lingüísticas.
2. Otros lingüistas, pertenecientes a la escuela generativa, han estudiado, sin embargo, lenguas individuales con gran profundidad para identificar los principios gramaticales que subyacen a ellas y que rigen reglas específicas. Es la llamada *Gramática Universal* –GU–.

Una primera valoración que cabría hacer aquí es que los universales tipológicos son de alcance limitado, pues no dejan de constituir una recopilación de observaciones que no son capaces de explicar la adquisición de la L2 (Ellis 1994: 429). Sin embargo, tales estudios constituyen una base para construir predicciones sobre la adquisición y son de gran valor en lo que podría denominarse la fase descriptiva de la investigación.

²⁸ Fue Chomsky quien en 1965 acuñó este término de *Dispositivo de Adquisición del Lenguaje* – Language Acquisition Device- (LAD) y un año más tarde McNeill lo describió como integrado por cuatro propiedades lingüísticas innatas: (1) la habilidad para distinguir sonidos del discurso de otros sonidos del entorno, (2) la habilidad para organizar acontecimientos lingüísticos en varias clases que pueden, más tarde, ser perfeccionadas, (3) el conocimiento de que solamente un cierto tipo de sistema lingüístico es posible mientras otros no lo son y (4) la habilidad para llevar a cabo una constante evaluación del sistema lingüístico en desarrollo (Brown 1994: 25).

Con respecto a la GU, si es verdad que existe una estructura profunda universal, común a todas las lenguas, entonces la adquisición de una segunda lengua sería simplemente el aprendizaje de una nueva estructura superficial, un nuevo conjunto de formas para los significados básicos ya establecidos. Sin embargo, parece que el significado y el pensamiento están tan culturalmente determinados como lo están las estructuras superficiales. Por otra parte, la complejidad de la bibliografía sobre el campo desborda a la mayoría de los profesores de lengua (Brown 1994: 68).

Aunque algunos autores ven en esta teoría su adecuación –tanto descriptiva como explicativa- al campo de la ASL (Ellis 1994: 429), otros investigadores señalan que los consumidores de dicha teoría pueden sentirse desamparados, al no encontrar en ella aplicación directa y que muchas de las cuestiones que los profesores de enseñanza de lenguas consideran importantes, no reciben prioridad en los estudios de GU (Skehan 1998: 79).

Lo ideal parece ser un acercamiento ecléctico (Brown 1994: 68) que se adhiera al espíritu de los universales lingüísticos mediante:

- La búsqueda de similitudes entre la L1 y la L2.
- La consideración de algunos procesos cognitivos de la adquisición universalmente aplicables (por ejemplo: todos los aprendices pueden usar estrategias similares en similares etapas de sus procesos de adquisición).

Esta última vía es posible porque las teorías cognitivas también hacen valer sus derechos sobre los universales, en este caso universales de procesamiento. Los universales lingüísticos pueden, por tanto, influir –y quizá ayudar- a explicar estos universales de procesamiento, aunque es necesario destacar que son diferentes unos de otros (Ellis 1994: 416).

Una última cuestión, directamente relacionada con la presente investigación, es si la intervención didáctica juega algún papel en el enfoque de la GU.

Si se acepta que este enfoque –en su postura más radical²⁹- es relevante en la adquisición de la L2, debería aceptarse también la importancia de que los aprendices interactúen *directamente* con los datos originarios del input. El desarrollo del sistema subyacente sería, entonces, el resultado de tales interacciones y de nada más (DeKeyser 1998: 43). De acuerdo con este punto de vista, resultaría irrelevante para los profesores enseñar a los aprendices de una manera formal, del mismo modo que lo sería para las madres trabajar obstinadamente con sus hijos a través de un programa de lengua (Skehan 1998: 78).

Ahora bien, en el caso de que una estructura no formara parte de la GU, entonces no quedaría otra opción que acudir a la alternativa de la FF. El único aspecto controvertido, claro está, es averiguar qué forma parte exactamente de la GU, cómo es accesible a la ASL y, consecuentemente, qué estructuras no pueden aprenderse sin la evidencia negativa o la FF (DeKeyser 1998: 43).

En cualquier caso, parece que no puede desecharse la intervención didáctica en la L2. Las ventajas de su adopción serán detalladas más adelante. Nos limitaremos a rebatir aquí algunas posturas de quienes niegan el papel del docente en el proceso de adquisición de la L2:

- La sugerencia de que los profesores contribuyen poco al aprendizaje de la lengua en clase tendrá, lógicamente, poca o ninguna resonancia para estos mismos docentes. Así, cualquier cambio útil en la conducta lingüística –aunque no tuviera una inmediata resonancia en la

²⁹ La versión más enérgica de este análisis es la que considera que la GU aún funciona, en la segunda lengua, de la misma manera que en la lengua materna. La posición contraria es aquella que considera que la GU no está en absoluto disponible para el aprendiz de L2. Por último, la postura más moderada señala que la GU no es operativa como sistema en el caso de la L2, pero los efectos de su funcionamiento en la adquisición de la L1 sí están aún disponibles (Skehan 1998: 78).

competencia- podría ser perfectamente aceptable para muchos de estos educadores de lengua.

- Existen, además, investigadores convencidos de que la ASL no es, en absoluto, el mismo proceso que la adquisición de la L1 y, por tanto, las críticas planteadas al respecto no tendrían cabida. Incluso aunque la GU en la mente del niño ejerza su influjo, los adultos pueden apoyarse en procesos cognitivos enteramente diferentes durante su ASL (Doughty y Williams 1998: 202).

El estudio de estos procesos y su óptima cobertura didáctica es parte fundamental en esta investigación.

II. 2. 4. Diferencias individuales del aprendiz:

Todos los análisis desarrollados hasta este punto han incidido en el proceso de aprendizaje (*Focus on learning*). Es el momento de considerar al sujeto de dicho proceso, el aprendiz (*Focus on learner*). Como ya señalamos, una teoría completa de ASL debe contemplar interrelacionados los estudios de estas dos ramas de la investigación.

Los aprendices difieren en maneras potencialmente infinitas, puesto que reflejan el completo rango de variables relacionadas con aspectos cognitivos, afectivos y sociales del ser humano (Ellis 1994: 35). El influjo que esta variación ejerza sobre el aprendiz afectará a la adquisición de la L2 y se reflejará en el grado de progresión de dicha adquisición y en el nivel final de su consecución.

Entre los factores que conducen a la variabilidad de los aprendices, es conveniente trazar una distinción entre factores generales –tales como la edad, la aptitud, la motivación y el estilo cognitivo- y las estrategias particulares que los aprendices emplean intencionadamente para intensificar su aprendizaje de la L2.

Analizaremos solamente estas cinco dimensiones de diferenciación del aprendiz puesto que son éstas las que han sido generalmente reconocidas (Ellis 1994: 471). No se examinarán todas las dimensiones de la variación entre aprendices porque es poco lo que se conoce sobre ellas y porque las aquí consideradas son las más importantes para la adquisición de la L2. Por la transcendencia que en el conjunto de la investigación reciben los estilos de aprendizaje, éstos recibirán atención en capítulo aparte³⁰.

Realizadas las matizaciones oportunas, vayamos con el análisis de cada uno de estos factores.

II. 2. 4. 1. Edad:

El papel de la edad en la investigación en ASL es controvertido: los investigadores no se ponen de acuerdo en si existe o no un *período crítico* para la adquisición de la L2 y, si existe, dónde finaliza. La hipótesis sobre la que se fundamenta tal teoría sostiene que cuando los aprendices alcanzan la edad crítica, su cerebro pierde plasticidad, con el resultado de que ciertos rasgos lingüísticos no pueden ya ser dominados (Ellis 1994: 354).

No es cometido del presente capítulo realizar una valoración de tal hipótesis, ni tampoco revisar con detalle cada uno de los estudios orientados en esta dirección pues en ocasiones, como decíamos, arrojan resultados contradictorios.

Sí conviene destacar la importancia que la cuestión de la edad tiene a la hora de construir una teoría en ASL: sus condicionantes afectarán a las directrices educativas y, por supuesto, a la pedagogía del lenguaje. Así, por ejemplo, si se demuestra que los niños aprenden de diferente manera que los adultos, los

³⁰ Capítulo III.

profesores de L2 necesitarán identificar diferentes técnicas y acercamientos que se adapten a ambos tipos de aprendizaje (Ellis 1994: 485).

Podemos esbozar, por el momento, un estado de la cuestión:

1. Con respecto a la proporción de aprendizaje de L2, algunos autores sostienen que los adultos son superiores a los niños en proporción de adquisición y que los niños mayores aprenden más rápidamente que los más pequeños.

Estudios experimentales también han demostrado que los adultos superan a los niños a corto plazo. Quizá este hecho se deba a que, con la edad, aumenta la capacidad para obtener input comprensible (Chaudron 1988: 103). Ya señalamos en su momento cómo este aspecto determina en gran medida la adquisición.

En relación con la pronunciación, sí parece existir un acuerdo general, según el cual los adultos no siempre progresan más rápidamente que los niños, aunque en situaciones formales de aprendizaje, los adultos parecen hacerlo mejor, incluso en esta área de aprendizaje (Ellis 1994: 486).

2. Con respecto a la adquisición de la competencia de hablante nativo, la discusión se mantiene abierta en los estudios experimentales que investigan esta cuestión, íntimamente relacionada con la hipótesis del período crítico. No existe, pues, una conclusión definitiva.

Ciertos estudios, por ejemplo, sugieren que, bajo óptimas circunstancias, los adultos pueden lograr la habilidad de los nativos en la pronunciación, el área del lenguaje considerada más difícil para la adquisición. Otras investigaciones, por el contrario, se apoyan en la hipótesis del período crítico y señalan que, a pesar de la actuación

lingüística, casi nativa, de estos aprendices, su competencia gramatical difiere de la de los hablantes nativos.

Hay que señalar que, con la madurez, aumenta también la disposición a las interacciones, así como a iniciar conversaciones (Chaudron 1988: 188), factores éstos clave para lograr la competencia nativa.

3. Con respecto al éxito del aprendiz de L2, la mayoría de los aprendices fracasan a la hora de alcanzar niveles de habilidad de hablante nativo. Los entornos de aprendizaje formales parece que no suministran a los aprendices la cantidad de exposición a la L2 necesaria para que la ventaja de la edad –el hecho de ser jóvenes aprendices- emerja.
4. Con respecto al proceso de adquisición de la L2, la edad no parece afectar al patrón de desarrollo general: los estudios de morfemas señalan que el orden de adquisición es el mismo para niños y adultos. El proceso de adquisición de la pronunciación sí parece, en cambio, afectado por el factor de la edad.

Podemos pensar aquí que las presiones externas aumentan con la edad: cuando los niños maduran, comienzan a sentir progresivamente el influjo que ejercen sobre ellos sus compañeros y los adultos. Es decir, se vuelven más sensibles a las normas sociales que les rodean (Chaudron 1988: 172).

Una vez establecido el marco de la investigación que aborda la cuestión de la edad en la adquisición de la L2, será necesario relacionarlo con el presente estudio y señalar, así, los puntos concretos en que el factor edad afecta a la aplicación didáctica de la CF.

Si los niños no adquieren la L2 de la misma manera que los adultos y, por tanto, es necesario emplear con ellos técnicas diferentes, las tareas de FF no deben escaparse a la exigencia de **adecuación a la edad** (Harley 1998: 158). Así, a los niños de 7 u 8 años de edad no puede sometérselos al tipo de FF orientada metalingüísticamente y que se apoya en la inducción de reglas abstractas. En este caso, los requisitos de las tareas estarán orientados a la atención de rasgos lingüísticos relevantes en la L2. En aprendices adultos pueden combinarse perfectamente ambas técnicas: la reflexión metalingüística –dadas sus capacidades metacognitivas- y la atención a la forma.

Hemos dicho que, con la edad, aumenta la capacidad de obtener input comprensible. Éste se consigue, principalmente, a través de las interacciones, que también son más frecuentes en los aprendices adultos.

El enfoque de la FF deberá, en última instancia, **potenciar** las facultades que rodean al grupo de aprendices adultos de ELE: **la habilidad para obtener input comprensible y la disposición a las interacciones**. Las tareas así deberán reflejarlo. En el caso de que el contexto en el que se lleve a cabo la intervención didáctica sea un contexto de lengua extranjera –y no de segunda lengua-, la necesidad de promover estas negociaciones, así como la exigencia de convertir el input en comprensible, serán aún mayores. Como veremos a la hora de adentrarnos en las concepciones teóricas del método, ambos principios metodológicos aparecen contemplados en la CF.

Si, como veíamos también, con la edad aumenta la presión del **entorno** que rodea al aprendiz, no podemos dejar de considerar esta variable a la hora de planificar nuestra acción didáctica.

En un contexto de ELE como el japonés, este hecho es especialmente importante, debido a los marcados patrones de comportamiento que esta sociedad exige a sus individuos y que pueden llegar a determinar sus actuaciones lingüísticas.

Se inscribe este hecho dentro de la investigación sobre los logros en la producción del aprendiz: en ella se señala que, en el aprendizaje formal –como el nuestro– son varios los factores que subyacen y que interactúan entre sí (Chaudron 1988: 167). En este caso concreto, la edad y el contexto.

Finalmente, tal y como detallaremos más adelante, todas las tareas y técnicas que se contemplen bajo FF, deberán conservar los componentes básicos del enfoque: el *contexto de aprendizaje*, los *aprendices mismos*, la *focalización en la forma* y los *procesos de aprendizaje* involucrados (Doughty y Williams 1998: 258-260). Dentro del componente aprendiz, uno de los factores decisivos es, sin duda, la edad. Por ello es un elemento que debe tenerse en cuenta a la hora de diseñar las tareas de FF.

II. 2. 4. 2. Aptitud:

Las diferencias del aprendiz en la L2, que se fundamentan cognitivamente, han sido estudiadas en términos de aptitud³¹. La investigación sobre la aptitud ha intentado descubrir si existe un talento específico para aprender lenguas y, si existe, cuál es la estructura de dicho talento.

Hay que señalar que estos estudios no se han visto influidos por las aportaciones sobre adquisición y aprendizaje de L2. Se orientan, más bien, al campo de la psicología, en concreto, a la tradición diferenciadora dentro de esta disciplina, que busca identificar la estructura de las habilidades humanas (Skehan 1998: 186).

Analizaremos, pues, cuáles son sus factores. A continuación, identificaremos la naturaleza que integra esta capacidad. Pasaremos revista a las principales afirmaciones de la teoría de la aptitud, así como a las críticas recibidas. Y, al igual que venimos haciendo con el resto de los aspectos aquí

³¹ Junto con la aptitud, para autores como Gardner (1979), también la *motivación* se identifica como variable que produce variación entre los aprendices.

tratados, iremos recogiendo las aportaciones fundamentales que encuentren aplicación en la intervención didáctica –con visos de CF- en L2.

La aptitud está integrada por una serie de **factores**: la habilidad de codificación fonémica, la memoria asociativa, la sensibilidad gramatical y la capacidad analítico-inductiva del lenguaje. Skehan (1998: 201-204), sin embargo, prefiere ver la aptitud compuesta de tres factores: la capacidad auditiva (que se correspondería con la habilidad de codificación fonémica), la capacidad lingüística (que integraría la sensibilidad gramatical y la capacidad inductiva de aprendizaje del lenguaje) y, por último, la memoria (que, en el planteamiento de Skehan, sufre una importante reinterpretación).

Determinemos ahora en qué consiste cada uno de estos factores:

1. La *capacidad de codificación fonémica* se refiere a la capacidad de codificar sonidos distintos a la L1, de forma que puedan ser más tarde recordados. La discriminación de sonidos varía entre individuos pero esta variación no determina un mayor o menor éxito en el aprendizaje de la lengua.
2. La *sensibilidad gramatical* es la habilidad para comprender la aportación que las palabras hacen en el conjunto de las frases. Supone, por tanto, el reconocimiento de las funciones.
3. La *capacidad analítico-inductiva* del lenguaje es la habilidad para examinar un corpus de material lingüístico y, a partir de él, advertir e identificar patrones de correspondencia y relaciones que impliquen el significado y la forma lingüística. Representa, en suma, la capacidad para identificar modelos.
4. La *memoria asociativa* es la capacidad para realizar vínculos entre estímulos y respuestas, por ejemplo, entre palabras de la L1 y sus

equivalentes en la lengua meta. La investigación posterior de la psicología cognitiva expande el concepto de memoria a la capacidad de imponer organización y estructura al material con el que se enfrenta el aprendiz de L2. Esta reinterpretación del papel de la memoria implica la capacidad para recuperar de forma rápida modelos que apoyen la producción fluida del discurso.

La **naturaleza** de la aptitud es modular, es decir, está integrada por componentes, y por ello se relaciona con la perspectiva de procesamiento de la información (Skehan 1998: 207), que también es modular. Analizaremos con detalle dicha perspectiva más adelante, en el apartado de los fundamentos psicolingüísticos³². Por el momento, tan sólo nos interesará ponerla en relación con el aspecto de la aptitud.

Según este marco, en la L2 los módulos se corresponden con las etapas de procesamiento de la información: input, procesamiento central y output. Respecto a la naturaleza *componencial* de la aptitud, los factores que la integran aparecen relacionados con estos módulos.

Así, la capacidad de codificación fonémica está relacionada con el *input*. La sensibilidad gramatical y la capacidad inductiva de aprendizaje del lenguaje – o, lo que es lo mismo, la capacidad lingüística- están relacionadas con la organización y manipulación de material lingüístico; por lo tanto, con el *procesamiento central*. La memoria, por último, se relaciona con la asimilación de material nuevo y con la capacidad de recobrar fragmentos de discurso y hacer que éstos faciliten una producción más fluida (Skehan 1998: 203). La etapa correspondiente es, entonces, el *output*.

³² Epígrafe IV. 4. 3.

Las operaciones que realiza el discente, dentro de cada una de estas etapas del procesamiento, con cada uno de los factores que integran la aptitud, son las siguientes:

1. Dentro del input, con la capacidad de codificación fonémica, lo que se hace, fundamentalmente, es *advertir*.
2. Dentro del procesamiento central, con la capacidad analítica del lenguaje, se lleva a cabo la *identificación de patrones lingüísticos* o modelos, la *generalización*, la *reestructuración* y la *codificación dual* de la información: aprendizaje basado en reglas y aprendizaje basado en ejemplos.
3. Dentro del output, con la memoria, se facilita la *recuperación* del material lingüístico para su uso fluido en la producción.

Será importante, a partir de ahora, fijar en la mente esta serie de operaciones, pues todas ellas aparecen promovidas por el enfoque de la CF que aquí se analiza. El comportamiento cognitivo del aprendiz de L2 parece responder a estos procesos. Si esto es así, las actividades que se contemplen en este tipo de intervención didáctica, necesariamente, habrán de ajustarse a dichos procesos para facilitarlos y potenciarlos al máximo.

Los **principios fundamentales** de la investigación sobre la aptitud son dos:

1. La *especificidad*: supone la respuesta afirmativa al interrogante, lanzado al comienzo de este análisis, sobre si existía o no un talento específico para el aprendizaje de las lenguas.

La postura contraria supone que las capacidades que facilitan el aprendizaje del lenguaje son las mismas que las de cualquier aprendizaje y que lo único que hacen es operar sobre material diferente (Skehan 1998: 187). Ello implicaría que la GU, con su Dispositivo –específico- de Adquisición del Lenguaje, no estaría operativa.

2. *La estabilidad y la incapacidad de adiestramiento*: implica tal noción que la aptitud del lenguaje es estable por naturaleza (Ellis 1994: 495), que no es susceptible de modificación y que no se deja influir por el entorno de forma significativa, al menos después de los primeros años.

Con respecto a las **críticas** que se han hecho sobre el concepto de aptitud, éstas pueden sintetizarse brevemente en tres. Junto a ellas estableceremos las contrarréplicas correspondientes (Skehan 1998: 205-206):

- *Cualquier persona tiene aptitud*. Es necesario señalar que dicha crítica carece de solidez pues, a pesar de que todas las personas tienen la misma capacidad para aprender la lengua materna, incluso aquí hay variación en la proporción de adquisición. La variación es mucho mayor en el caso del aprendizaje de la L2.
- *Falta de comprensión de los tests de aptitud*. Al señalar la naturaleza modular de la aptitud y su nítida interconexión con los módulos o etapas en el procesamiento de la información, esta crítica pierde consistencia.
- *La aptitud se relaciona solamente con los contextos formales y el aprendizaje*. Tomar, de nuevo, los componentes de la aptitud como

reflejo de las diferentes etapas de procesamiento, convierte en inconsistente también la última de las críticas.

Varios factores parecen argumentar, en este sentido, cómo la aptitud adquiere más importancia en los contextos informales que en los formales. Uno de estos factores es decisivo: la necesidad de procesar el input sin estructurar o la necesidad de extraer sistematicidad sin ninguna ayuda pedagógica, supone una mayor dificultad en los contextos informales.

Para terminar, es necesario recoger algunas **aplicaciones didácticas** de interés en los análisis desarrollados sobre la aptitud:

a) Se ha insistido en la fuente de variación entre aprendices que introduce la aptitud. Por ello, es necesario pensar que, en el contexto de la intervención didáctica, las *condiciones de aprendizaje que son óptimas para un aprendiz, pueden resultar inapropiadas para otro*.

En este sentido, los tests de aptitud nos pueden ayudar a identificar las especiales habilidades y debilidades de los aprendices concretos (Ellis 1994: 650). Básicamente, podríamos hablar de estudiantes a quienes se adapta mejor un acercamiento inductivo en la enseñanza y estudiantes a quienes conviene un tratamiento más analítico y deductivo. Será cometido del discente identificar la aptitud de sus aprendices concretos y aplicar en ellos las medidas didácticas correspondientes.

Es necesario remarcarlo por su importancia: la información basada en el perfil podría ser vital para el diseño de técnicas de intervención didáctica verdaderamente efectivas (Skehan 1998: 199). Este objetivo –y no otro- es el que persigue la presente investigación al

analizar el perfil de aprendizaje de los estudiantes japoneses y probar en ellos la adecuación de la CF.

b) Ha quedado señalada la naturaleza modular de la aptitud y su relación con el marco de procesamiento de la información. Visto así, la instrucción podría definirse en un sentido amplio como la estructuración que llevan a cabo expertos del material-input que se les presenta para que, más tarde, sea internalizado.

Así, el *material didáctico*, estructurado y realzado, *allana el camino a las capacidades aptitudinales de los aprendices*: la tarea que tienen que realizar dichas capacidades aparece simplificada porque el material se presenta a través de un diseño que subraya su estructura. Es una prueba más de la importancia que adquiere la intervención didáctica en la L2.

La aptitud aparece conectada, finalmente, con dos de los factores que determinan la variación entre aprendices y que analizaremos a continuación: el estilo cognitivo (Ellis 1994: 502) y las estrategias de aprendizaje (Ellis 1994: 541). Pero antes, analicemos otro importante factor que contribuye también a la variación: la motivación.

II. 2. 4. 3. Motivación:

Las diferencias entre discentes, en función de la manera en que éstos aprenden la L2 y la manera en que usan su conocimiento de esta L2, pueden venir ocasionadas por factores como la motivación³³, que ha tenido siempre un papel central en las teorías de ASL.

³³ La motivación da cuenta de aproximadamente el 14% de la variación entre aprendices en puntuaciones de éxito, lo que según Gardner (1979), constituye una relación marcadamente importante.

Conviene señalar, en primer lugar, **cómo puede verse afectado el proceso de aprendizaje por la motivación**. Algunos autores (Dulay y Burt 1977) sostienen que el estudiante cuenta con un *filtro socioafectivo* que rige la cantidad de input que entra en los mecanismos de procesamiento del lenguaje. Como resultado de motivos –conscientes o inconscientes–, de necesidades, actitudes o estados emocionales, el aprendiz está abierto o cerrado a la L2 (Ellis 1985: 252).

Así, una vez que los aprendices consideran que han obtenido el conocimiento en la L2 suficiente, pues cubre sus necesidades comunicativas y afectivas, pueden dejar de aprender. Y de nada servirá la cantidad de input o la forma en que éste sea presentado, porque el aprendiz no aprenderá (Ellis 1985: 11). De ahí que la motivación sea una cuestión clave en la investigación sobre ASL y, definitivamente, en la didáctica concreta y diaria de la segunda lengua.

Comencemos por **definir el concepto**. La *motivación* es comúnmente entendida como una energía interna, un impulso, emoción o deseo que mueve a uno a una determinada acción. Algunos autores definen la motivación en términos de necesidades (Brown 1994: 152). Aplicado al aprendizaje de la segunda lengua, motivación se referiría al esfuerzo que los aprendices ponen en aprender la L2 como resultado de su meta global u orientación (Ellis 1985: 300), es decir, como resultado de su necesidad o deseo de aprender dicha L2 (Ellis 1994: 715).

Brown (1994: 153-157) establece con gran detalle los principales **tipos** de motivación:

1. Instrumental: se refiere a la motivación para adquirir una lengua como medio para conseguir metas prácticas como, por ejemplo, leer material técnico, traducir, etc. Hay que decir que los aprendices con una razón instrumental para aprender una L2 pueden llegar a tener éxito en dicho aprendizaje.

2. Integradora: alude a la motivación según la cual los aprendices desean integrarse dentro de la cultura de la L2, para identificarse ellos mismos con dicha cultura y llegar a formar parte de esa sociedad.

Se ha demostrado que está fuertemente relacionada esta motivación con el éxito en la L2 y, si se combina con la motivación instrumental, puede convertirse en un importante pronóstico de conquista de la L2 en contextos formales (Ellis 1994: 513).

Sin embargo, hay que señalar que no hay una única manera de aprender una segunda lengua: ciertos aprendices en ciertos contextos obtendrán un logro mayor si están *integradoramente* motivados, mientras otros en contextos diferentes quizá se beneficien más de una orientación³⁴ instrumental (Brown 1994: 154).

3. Asimiladora: se refiere a la motivación en la que los aprendices de L2 se sienten impulsados a convertirse en miembros indistinguibles de una comunidad de habla y habitualmente requiere un contacto prolongado con la cultura de la segunda lengua. Supondría un paso más con respecto a la motivación integradora, pues ésta no necesariamente implica el contacto directo con el grupo de la segunda lengua.
4. Intrínseca: alude a la motivación a la que se sienten llamados los discentes cuando se enfrentan a tareas o actividades en las que no hay una aparente recompensa, salvo la actividad en sí misma.

³⁴ Conviene matizar la diferencia entre orientación y motivación: mientras el término *orientación* se refiere a las razones que subyacen en el aprendiz para estudiar una L2, la *motivación* alude más bien al esfuerzo individual que realizan los aprendices para aprender la lengua (Ellis 1994: 509). Es decir, mientras en el primer concepto hay un componente, de alguna manera, inconsciente, en la motivación se requiere un esfuerzo consciente. Una vez establecida dicha matización, en el presente análisis serán empleados ambos términos indistintamente, con el fin de evitar reiteraciones en el discurso.

Este interés intrínseco por el aprendizaje de la L2 pueden fomentarlo los docentes de diversas maneras:

- a. Asegurándose de que las tareas que diseñan ofrecen oportunidades para la *comunicación*.
 - b. Potenciando en dichas tareas el *autoaprendizaje*: hacer al aprendiz capaz de determinar sus propios objetivos de aprendizaje, elegir los medios para llevarlos a cabo y evaluar sus propios progresos (Ellis 1994: 516).
 - c. Comprobando que las tareas poseen el *nivel adecuado* para los aprendices, ni demasiado fácil ni demasiado difícil.
 - d. Suministrando tareas que respondan al criterio de *variedad*.
 - e. Corroborando, finalmente, que las tareas están fundamentadas en las necesidades e *intereses de los aprendices*.
5. Extrínseca: por contraste, se define como la motivación que sienten los aprendices cuando –previamente al aprendizaje de la L2- reciben una recompensa externa que va más allá de la que les puede proporcionar la tarea misma. Esta recompensa puede tomar la forma de dinero, premios, notas o incluso ciertos tipos de feedback positivo. Por supuesto, se trata de una motivación claramente inferior a la intrínseca.

En definitiva, todo profesor debe buscar que sus herramientas pedagógicas puedan aprovechar el poder de aprendices

intrínsecamente motivados, aprendices que se esfuerzan por la excelencia, la autonomía y propia actualización en el aprendizaje de la L2.

En **relación con otros factores que determinan la variación** entre los aprendices y que han sido analizados aquí, conviene destacar la diferencia que se establece entre motivación y aptitud, así como la diferencia con respecto al factor edad.

Con respecto a la primera de las relaciones, cabe recordar que los estudios sobre aptitud apenas habían quedado marcados por las aportaciones en Lingüística Aplicada sobre ASL. Se orientaban –recordémoslo- al campo de la psicología, fundamentalmente al análisis de las habilidades humanas (Skehan 1998: 186). Sin embargo, el estudio de la motivación ha incluido siempre el desarrollo de conceptos específicos al aprendizaje del lenguaje, conceptos que, de manera precaria, se han relacionado con teorías generales sobre la motivación en psicología (Ellis 1985: 116). Si en un momento se concibió la motivación como una parte integral de la aptitud, hoy hay que decir que estamos ante factores independientes (Ellis 1994: 494-495).

La diferencia entre edad y motivación se establece en función de la *variabilidad* o *no-variabilidad* de los factores, con respecto al entorno social que rodea a los aprendices y a la propia evolución del aprendizaje de la L2. Así, la edad se considera un factor fijo, en el sentido de que está más allá de cualquier control externo. La motivación, sin embargo, es un ejemplo de factor claramente variable pues, como hemos visto, la fuerza de la motivación individual de cada discente puede cambiar a lo largo del tiempo y puede verse influida por factores externos (Ellis 1994: 36).

Finalizaremos con algunas **otras relaciones entre la motivación y el proceso de intervención didáctica**. Entre ellas, cabe destacar que los aprendices

que se encuentran altamente motivados, son más proclives a buscar la instrucción –o más instrucción– que aquellos otros que no están tan motivados (Ellis 1985: 227). Si esto es así, en contextos donde el español sea lengua extranjera –y no segunda lengua– y donde la formación didáctica sea la única vía con la que cuentan los aprendices para hacerse con la L2, es fácilmente deducible que la motivación se constituya en un componente esencial en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Es más, este tipo de motivación conseguida en contextos formales, puede extenderse también a contextos naturales. Así, donde la motivación es alta, como resultado de actitudes socio-psicológicas favorables, el aprendiz no sólo se beneficiará de la instrucción formal en la L2, sino que también es probable que se valga de oportunidades para la adquisición no formal o *natural* (Ellis 1985: 257).

Hasta aquí, no nos hemos limitado tan sólo a decir que la motivación es una cuestión clave en el aprendizaje de la L2. Tampoco nos hemos conformado con la asunción de que, con la motivación adecuada, se conseguirá el éxito en el aprendizaje. Hemos procurado ir más allá, al adentrarnos en una comprensión completa de lo que significa el concepto de motivación y, sobre todo, cómo puede crearse, potenciarse y mantenerse a través de la intervención didáctica.

II. 2. 4. 4. Estrategias de aprendizaje:

En la década de los setenta nuestro conocimiento sobre la adquisición de la segunda lengua se incrementó considerablemente. Profesores e investigadores llegaron a darse cuenta de que ni un único hallazgo en la investigación ni un único método en la enseñanza podrían convertirse en un absoluto y predecir el éxito en la didáctica de la segunda lengua. Se comenzó a entrever así la importancia de la **variación** individual en el aprendizaje del lenguaje. Precisamente, en estos primeros vislumbres se comenzaba a hablar de *buenos aprendices* del lenguaje en términos de características personales, estilos y estrategias (Brown 1994: 114).

La variabilidad, pues, forma parte esencial de la teoría de las estrategias desde sus comienzos. Se ha demostrado que los aprendices varían considerablemente, tanto por la frecuencia con la que emplean estrategias de aprendizaje como también por los tipos particulares de estrategias que utilizan (O'Malley y Chamot 1990: 128).

Antes de entrar de lleno en las estrategias de aprendizaje, conviene realizar algunas **precisiones terminológicas**. La primera se refiere a la distinción entre estilo y estrategia. Por *estilo* entendemos las características generales que diferencian a un individuo de otro. Las *estrategias* son, sin embargo, técnicas específicas que empleamos para resolver problemas provocados en el input o en el output de la L2 (Brown 1994: 114). Es probable que exista una marcada relación entre el uso individual de las estrategias de aprendizaje y el estilo propio de aprendizaje, aunque es necesario señalar que existe poca investigación al respecto (Ellis 1994: 541). Por ser los estilos cognitivos cuestión central en este estudio, a ellos dedicaremos un capítulo completo³⁵.

La segunda matización importante tiene que ver con la distinción que el campo de ASL ha hecho entre dos tipos de estrategias: estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. Las *estrategias de aprendizaje* se relacionan con el input y las operaciones de procesar, almacenar y recuperar información. Las *estrategias de comunicación* pertenecen, más bien, al output, a cómo expresamos de manera productiva la información en los mensajes. En definitiva, las estrategias de comunicación son un medio para superar un problema comunicativo. Las estrategias de aprendizaje, un instrumento para desarrollar interlenguaje (Brown 1994; Ellis 1994). El centro de atención del presente análisis se situará en las estrategias de aprendizaje.

El estudio de las estrategias de aprendizaje se asienta dentro del **marco de procesamiento de la información**. En este modelo se distinguen tres etapas: la *etapa cognitiva* en la que el aprendiz se ve involucrado en la actividad

³⁵ Capítulo III.

consciente que da como resultado el conocimiento declarativo; la *etapa asociativa*, en la que el aprendiz fortalece las conexiones entre los diversos componentes y crea otros juegos de producción. Finalmente, la *etapa automática*, en donde la actuación se convierte progresivamente en autónoma y subconsciente (Ellis 1994: 533).

Desde esta perspectiva (O'Malley y Chamot 1990: 52), las estrategias existirían en un primer momento en forma declarativa, serían conscientes y sólo se podría acceder a ellas a través del procesamiento controlado. Gradualmente, se procedería a la automatización –o *procedimentalización*-. Se habría llegado, así, a un punto en el que el aprendiz no es ya consciente de su empleo. Algunos autores sostienen, sin embargo, que tal interpretación carece de significación, puesto que las estrategias sólo pueden estudiarse en la etapa declarativa, cuando el aprendiz es capaz de verbalizarlas (Ellis 1994: 533).

En cualquier caso, este modelo de procesamiento cognitivo de la información recubre el análisis de las estrategias y da sentido también al enfoque de la CF que aquí presentamos. Así, las etapas cognitiva, asociativa y automática no serían otras que las fases de *input*, *procesamiento central* y *output*, respectivamente (Skehan 1998: 43-74). Por la importancia que adquieren en el conjunto de la investigación, serán analizadas con profundidad en el apartado dedicado a los fundamentos psicolingüísticos del método³⁶.

En sintonía también con el modelo de procesamiento de la información y de forma unánimemente aceptada, las estrategias de aprendizaje se dividen en tres **categorías** (O'Malley y Chamot 1990: 43-47):

1. *Estrategias cognitivas*: se refieren a las operaciones empleadas en la resolución de problemas que requieren el análisis, la transformación o la síntesis –es decir, la manipulación directa- de los materiales de aprendizaje. Un ejemplo es la deducción.

³⁶ Epígrafe III.3.4.

2. *Estrategias metacognitivas*: emplean el conocimiento anterior sobre los procesos cognitivos y constituyen un intento de regular el aprendizaje a través de la planificación, la monitorización y la evaluación. Un ejemplo es la atención selectiva.
3. *Estrategias socioafectivas*: tienen que ver con las maneras en que los aprendices eligen relacionarse con otros aprendices o hablantes nativos. Un ejemplo es la solicitud de clarificación. Esta última categoría suele relacionarse con las estrategias de comunicación (Brown 1994: 115).

Pese a la claridad conceptual que aportan categorizaciones de este tipo, algunos investigadores han lanzado críticas al respecto. Se refieren al hecho de que se ha dedicado mucho más esfuerzo a debatir los relativos méritos de los diferentes sistemas de clasificación que a examinar el potencial de desarrollo de los diferentes tipos de estrategias que han sido clasificadas (Skehan 1998: 25).

Respecto a los **factores que influyen en el uso de las estrategias**, cabe señalar que se ha demostrado una fuerte evidencia de relación en aspectos tales como la edad, la motivación y el entorno personal del aprendiz. Ya se señaló, por ejemplo, cómo los adultos se involucran en procesos más activos, sistemáticos y elaborados que los niños (Ellis 1994: 541). La relación se torna más débil en factores como la personalidad o los estados afectivos del discente. Sí se descubren como importantes también factores como el entorno de aprendizaje o el tipo de tareas. En este sentido, las diferencias son muy marcadas si el contexto es formal o natural. En un contexto de escolarización se observará que las estrategias sociales y afectivas pueden llegar a ser infrecuentes, a excepción de la solicitud de clarificación. El hecho de que nos encontremos ante un entorno de segunda lengua o lengua extranjera también influirá.

Antes de pasar al papel que las estrategias pueden jugar en el proceso de intervención didáctica, conviene precisar **en qué medida influyen en el proceso de aprendizaje**. Han sido numerosos los estudios orientados hacia este aspecto: estudios sobre el aprendizaje de vocabulario, estudios sobre la influencia en los niños, estudios sobre el buen aprendiz, etc. Nosotros aquí señalaremos tan sólo algunas conclusiones generales y pertinentes para esta investigación:

- a. En primer lugar, *las estrategias que los aprendices utilizan reflejan su etapa de desarrollo en la L2*. En este sentido, parece que las estrategias que se relacionan con el uso funcional del lenguaje preceden a aquellas que incluyen la atención a la forma. Las estrategias metacognitivas son más evidentes en aprendices avanzados.
- b. *Los buenos aprendices parecen usar las estrategias de aprendizaje con más frecuencia*, y de forma cualitativamente diferente, que los aprendices con menos éxito en el proceso de aprendizaje de la L2. Para algunos autores, sin embargo, ésta es una asunción cuestionable (Ellis 1994: 559).
- c. *El buen aprendizaje de la lengua incluye, tanto estrategias de atención a la forma como al contenido*. Este equilibrio entre la FF y su uso, entre el análisis y la síntesis, parece necesario (Skehan 1998: 264).
- d. *Los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje pueden contribuir a diferentes aspectos de competencia en la L2*. Así, las estrategias que incluyen la práctica formal contribuirán al desarrollo de la competencia lingüística, mientras las estrategias que incluyan la práctica funcional facilitarán el desarrollo de la competencia comunicativa.

- e. *Los aprendices necesitan emplear estrategias con flexibilidad, en función del tipo de tarea que deban solucionar.*
- f. Debido a lo anterior, *las estrategias metacognitivas* que incluyen, como vimos, la identificación de objetivos, la planificación, la monitorización y la evaluación *son de considerable importancia*, al menos, para los aprendices adultos.
- g. *Los aprendices más competentes son aquellos que mejor pueden hablar de las estrategias que utilizan.*
- h. *Las estrategias empleadas por aprendices y adultos son diferentes.* Las estrategias sociales y de interacción pueden ser, así, más importantes para los aprendices más jóvenes.

La crítica que puede hacerse es que se trata de principios quizá excesivamente generales. Sin embargo, creemos que pueden ser tomados como orientaciones útiles para explorar mejor el estilo de aprendizaje propio de nuestros estudiantes universitarios japoneses. Esta investigación previa constituye el requisito previo e indispensable para conocer la didáctica más apta para este tipo de aprendices.

Es el momento, pues, de considerar el **papel que las estrategias juegan en el proceso de intervención didáctica**. Si afirmamos que las estrategias de aprendizaje variarán en función del tipo de tarea ante la que se encuentre el aprendiz, es fácil deducir que la instrucción podrá *moldear* la conducta del discente para obtener los logros deseados en cada situación concreta de aprendizaje.

Hemos señalado que la flexibilidad y la reflexión consciente son aspectos clave en el uso de las estrategias. Introducir a los aprendices en la dinámica de su

uso puede convertirse en esencial para los propósitos del curriculum, entre ellos lograr que los aprendices estén preparados para asumir la autonomía en su propio proceso de aprendizaje (Skehan 1998: 265). Creemos que en todo enfoque metodológico, hoy, *enseñar a los aprendices cómo aprender* es crucial (Brown 1994: 124). La clase debe ser el entorno en el que se materialice dicho objetivo: la realización de estrategias que convierta a los sujetos en aprendices autónomos.

Una de las varias opciones que se nos presentan (Brown 1994: 125; Skehan 1998: 264) para llevarlo a cabo es la *de incrustar de manera gradual la práctica de las estrategias* a través de las técnicas y los materiales de trabajo con los que el aprendiz de L2 se sienta familiarizado. Progresivamente, este aprendiz acabará por ensamblar las estrategias como un proceso más dentro de su desarrollo general de aprendizaje. Resulta ésta una propuesta ecléctica que puede facilitar la participación del estudiante y evitar, así, su inhibición ante lo excesivamente novedoso. Este hecho, como veremos más adelante, cobra especial importancia cuando nos hallamos ante aprendices japoneses.

Pero antes de que las estrategias de aprendizaje puedan implementarse de manera efectiva en el currículum, el profesor deberá llevar a cabo una serie de *pasos previos* (Ellis 1994: 557):

1. Investigar qué estrategias y qué combinaciones de estrategias deberían enseñarse a los aprendices concretos con los que trabajamos.
2. Considerar las estrategias preferidas por nuestros aprendices.
3. Concienciar a los aprendices de que el entrenamiento en el uso de las estrategias es obligado en su proceso de aprendizaje.
4. Analizar cuidadosamente el momento más apto para introducir en el programa didáctico el entrenamiento y uso de cada estrategia.

En definitiva, los profesores necesitan reconocer –y comprender– que existe una multiplicidad de factores cognitivos que se activan en el proceso de aprender una segunda lengua. Necesitan reconocer esta variedad en sus aprendices

y realizar las valoraciones apropiadas para cada aprendiz. Necesitan, finalmente, saber en qué punto del proceso se encuentran sus aprendices para suministrarles las mejores oportunidades de un aprendizaje que tienda a la autonomía.

CAPÍTULO III: LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

En el anterior capítulo hemos podido comprobar cómo las nuevas propuestas surgidas en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras en general y de la enseñanza de ELE) en particular, centran sus focos de interés en dos elementos: los *procedimientos* –o maneras de promover en los alumnos el acceso al conocimiento de la lengua- y el *sujeto* –o persona que lleva a cabo dicho acceso o aprendizaje- (Martín Peris 2000: 3-4).

El primero de los componentes –que podría denominarse *técnico*- abarca en la presente investigación el conjunto de criterios de actuación didáctica que reciben el nombre de Concienciación Formal y que serán analizados en el siguiente capítulo.

El segundo de los componentes, el sujeto de aprendizaje, encuentra su protagonismo en las nuevas propuestas de currículum centrado en el alumno, de atención a la diversidad en el aula, de pedagogía de la autonomía, de los llamados enfoques humanistas, etc. Pese a que recorrerá transversalmente todo el estudio, será especialmente considerado en este capítulo, dedicado a los Estilos de Aprendizaje del alumno. De esta forma quedará completa y cerrada la investigación.

III.1. El aprendizaje como constructo teórico: teorías del aprendizaje

Analizaremos, en primer lugar, los estudios que la psicología nos ofrece sobre el aprendizaje en general para buscar, en el siguiente epígrafe, su concreción en la teoría de los EA de lenguas. Un análisis sobre los EA debe partir de una referencia explícita al debate sobre las teorías del aprendizaje para, más adelante, tratar su repercusión e incidencia concreta en nuestro tema.

Una definición completa del aprendizaje subraya dos ideas clave: la noción de cambio y la noción de permanencia de ese cambio. Aprendizaje sería, así, “*el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia*” (Alonso *et al.* 1994: 22).

En virtud de la claridad –y aun a riesgo de caer en la simplificación– pueden dividirse las corrientes psicológicas que analizan el conocimiento y el aprendizaje, en corrientes **conductistas** y corrientes **cognitivas**. A éstas pueden añadirse otras líneas de pensamiento que contribuyen a configurar una base conceptual sólida sobre el aprendizaje. Nos referimos a la **Teoría Humanística** de Rogers, al **Enfoque Constructivista** y a la **Teoría Sinérgica** de Adam.

El principal criterio para la diferenciación entre las teorías conductistas o *asociacionales* y las cognitivas o *mediacionales* estriba en la concepción intrínseca del aprendizaje. Para las primeras, el aprendizaje es, en mayor o menor medida, un proceso ciego y mecánico de *asociación* de estímulos y respuestas provocado y determinado por las condiciones externas. Se incluirían aquí tanto el condicionamiento clásico de Pavlov como el condicionamiento operante de Skinner.

Las corrientes cognitivas, en cambio, consideran que en todo aprendizaje *median* las peculiaridades de la estructura interna. Su propósito es explicar cómo se construyen, condicionados por el medio, los esquemas internos que intervienen en las respuestas conductuales. Bajo el marchamo de teorías cognitivas encontramos la Gestalt, la Psicología Genético-cognitiva y la Psicología Genético-dialéctica (Vigotsky, Leontiev, Wallon). Suponen, en definitiva, una postura intermedia entre la interpretación biologicista (aprendizaje como algo innato) y la conductista (aprendizaje como respuesta al entorno externo) surgidas hasta el momento.

Analicemos detenidamente ahora cada una de las corrientes citadas y detengámonos en las implicaciones pedagógicas que entraña cada una de ellas.

III.1.1. Teorías conductistas:

Como ya señalamos, las teorías conductistas ven el aprendizaje como *asociaciones*, conexiones entre ideas o experiencias, lo que, referido al aprendizaje, se denomina conexiones estímulo-respuesta o hábitos que se refuerzan mediante recompensas –cuando la orientación de la respuesta es positiva- o bien se corrigen –cuando la orientación de la respuesta es negativa- (Ellis 1994: 694). El aprendizaje significa que estas asociaciones o conexiones se forman o se fortalecen.

Puede decirse que la teoría conductista nace con el condicionamiento clásico de Pavlov y alcanza su último desarrollo con el condicionamiento operante de Skinner. Éste último recibe el nombre de *neoconductismo* –o neobehaviorismo- para distinguirlo del conductismo clásico de Pavlov (Brown 1994: 76). No tiene cabida aquí el debate a favor o en contra de las teorías de Skinner pero sí una breve referencia a los puntos más importantes de su método.

Skinner explica el comportamiento y el aprendizaje como consecuencia de los estímulos ambientales. Su teoría se fundamenta en la recompensa y el refuerzo y parte de la premisa fundamental de que toda acción que produzca satisfacción, tiende a ser repetida y atendida.

Los pasos principales que configuran su método –y que tuvieron repercusión en el aprendizaje de las lenguas- pueden ser sintetizados de la siguiente manera:

- 1º) Determinación específica del comportamiento final que se desea incorporar.
- 2º) Identificación de la secuencia de movimientos que el discente debe ejecutar para llegar gradualmente al comportamiento final deseado.
- 3º) Puesta en funcionamiento del organismo.
- 4º) Condicionamiento al discente para que responda a un estímulo sustitutivo.
- 5º) Aplicación de un refuerzo siempre que el discente ejecute movimientos en dirección del comportamiento deseado, y solamente en ese caso.
- 6º) Concesión periódica de la recompensa (no siempre que se ejecute la acción deseada), a pesar de que el comportamiento ya se haya implantado.

Desarrollos posteriores de esta teoría pueden ser considerados más eclécticos. Aquí neoconductistas postskinnerianos, como Bandura y su Teoría del Aprendizaje Social, ejercen una considerable influencia en el área educativa.

Catalina M. Alonso (1994: 25) sintetiza algunas de las repercusiones de estas teorías moderadas para el profesorado:

- Los procesos de aprendizaje sin refuerzos –sin elogio dosificado y a tiempo- no conducen al cambio de comportamiento deseado.
- El refuerzo tiene que seguir inmediatamente al buen resultado. El elogio que se hace demasiado tarde no sólo no tiene efecto sino que incluso puede tener un efecto negativo.
- Si se quiere hacer desaparecer un tipo de comportamiento no deseado en un alumno, no se le dará ningún refuerzo.
- Los refuerzos en sí mismos no implican forzosamente un efecto de aprendizaje positivo. Sólo tienen un efecto de motivación positiva cuando coinciden con las necesidades del individuo.

III.1. 2. Teorías cognitivas:

El término *cognitivo* hace referencia a actividades intelectuales internas como la percepción, la interpretación o el pensamiento.

La psicología cognitiva se interesa así por el conocimiento, su adquisición y su desarrollo. Indaga cuáles son los procesos mentales que afectan al aprendizaje y el modo en que la mente almacena la información que obtiene y luego la utiliza. Pese a que existe una variedad de explicaciones cognitivas, todas ellas tienen en común la asunción de que el aprendizaje de la L2 constituye un *proceso*, gobernado por mecanismos de una naturaleza cognitiva general (Ellis 1994: 297).

En esencia, el punto de vista cognitivo considera que el proceso de aprender una lengua –ya sea lengua materna o lengua meta- es esencialmente **el mismo** que el de cualquier otro tipo de aprendizaje. Frente a ello, recordemos que Chomsky, con su teoría de la dotación genética, defiende que la mente dispone de facultades específicas –léase DAL- para aprender la lengua.

El aprendizaje del lenguaje, según la perspectiva que venimos tratando, activa, sin embargo, los mismos sistemas cognitivos –percepción, memoria, resolución de problemas, procesamiento de la información, etc.- que el aprendizaje de otros tipos de conocimiento. El aprendizaje del lenguaje es tratado, así, como un aprendizaje de *destrezas*, de forma análoga a como se aprende a montar en bicicleta o a tocar el violín, aunque probablemente más complejo.

Es necesario señalar la distinción que se establece entre teorías cognitivas y mentalistas, distinción que descansa en cómo ambas consideran la relación entre *Conocimiento* –o manera en que el sistema lingüístico se representa en la mente

del aprendiz- y *Control* –o uso de dicho sistema en la comunicación-¹.

Desde la perspectiva cognitiva, el conocimiento no se concibe como algo diferente del control: el primero aparece influido por el segundo. No habría, pues, una clara línea divisoria entre lo que los aprendices saben y lo que ellos pueden hacer con este conocimiento. Por el contrario, una explicación mentalista de la adquisición de la L2 trata a ambos entes, conocimiento y control, como separados, de la misma manera que los mecanismos responsables del conocimiento de cada uno de ellos serían distintos también.

Otro de los principios fundamentales en el enfoque cognitivo señala que el aprendizaje unido a la comprensión es más duradero (Alonso *et al.* 1994: 26). Estamos ante el *aprendizaje significativo* de Ausubel, opuesto al *aprendizaje mecánico*, memorístico, repetitivo (Brown 1994: 79).

En el aprendizaje significativo se contempla la incorporación de nueva información a un marco previo de conocimientos, integrado básicamente por lo que Piaget² denomina *esquemas de asimilación*: acciones previamente realizadas, conceptos previamente aprendidos. Éstos configuran esquemas mentales que permiten asimilar los nuevos conceptos.

Tras esta operación de asimilación, se efectúa la de *acomodación*: el organismo transforma su propia estructura para adecuarse a la naturaleza de los objetos que serán aprendidos (Alonso *et al.* 1994: 27-28). Por ello, resulta fundamental que todo proceso de planificación didáctica comience por conocer la

¹ Estamos hablando de la diferencia entre el conocimiento declarativo –Conocimiento- y el procedimental –Control-. El conocimiento *declarativo* consiste en saber cosas y el *procedimental* en saber hacer cosas. En el terreno lingüístico, el conocimiento declarativo se correspondería con el conocimiento de las reglas gramaticales y el procedimental con saber usar dichas reglas en el contexto de la comunicación (Martín Peris 2000: 9). Un desarrollo detallado de la teoría que apoya esta distinción se llevará a cabo en el capítulo IV, epígrafe IV.4.1.

² Es importante señalar que las teorías de Piaget están en la base de las teorías de EA de David Kolb. En la presente investigación se adopta la catalogación de Honey-Mumford de los EA en *activo*, *reflexivo*, *teórico* y *pragmático*. Dicha catalogación, como veremos más adelante, se basa en el aprendizaje experiencial de Kolb.

estructura mental del sujeto que va a aprender. Éste es nuestro objetivo a la hora de estudiar los EA del estudiante japonés. El aprendizaje mecánico, por el contrario, ignora los principios arriba esbozados, al considerar que el aprendizaje es una mera *acumulación* de nuevos conocimientos en una especie de depósito vacío. Es decir, el aprendizaje mecánico supone el almacenamiento mental de ítems sin asociación alguna con la estructura cognitiva existente (Brown 1994: 79).

Algunas conclusiones importantes para los procesos de Enseñanza-Aprendizaje merecen deducirse de todos estos planteamientos:

1. El carácter constructivo³ y dialéctico que se le otorga a todo el proceso de desarrollo individual.
2. La importancia de la actividad del alumno: su papel activo, su creatividad.
3. El alcance de la cooperación en el desarrollo de las estructuras cognitivas.

Con todo ello, es fácil comprender que, si miramos el aprendizaje como un *proceso significativo*,

“no tienen cabida en el aula la repetición sin sentido, la imitación y otras prácticas de orientación mecánica. De ahí el interés por el uso comunicativo (comprensión y producción) de la lengua en el aula de la lengua extranjera y por los procedimientos de comprensión de las estructuras lingüísticas más que por su mera producción” (Martín Peris 2000: 10).

³ La teoría constructivista, que analizaremos más adelante, comparte muchas de las ideas de este enfoque cognitivo.

III.1.3. Teoría humanística:

En su trabajo, ya clásico, “Client-Centered Therapy” (1951), Carl Rogers analiza minuciosamente el comportamiento humano en general, incluyendo en dicho análisis los procesos de aprendizaje. Estudió a la persona en su totalidad, como un ser físico y cognitivo, pero primariamente emotivo. El aprendizaje, según él, es el desarrollo de un autoconcepto individual y de un sentido personal de la realidad. Inherente a los fundamentos de la conducta –opina Rogers- es la habilidad de los seres humanos para adaptarse y crecer en la dirección que realce su existencia (Brown 1994: 85).

Por todo lo dicho, es deducible que el foco de atención aquí sea más **afectivo** que cognitivo: es la *terapia centrada en el cliente* o, traducido a términos pedagógicos, la Educación centrada en el alumno y la insistencia en la individualización y **personificación del aprendizaje** (Alonso *et al.* 1994: 33). Por la amplitud y profundidad que sobre el aprendizaje humano alcanza esta perspectiva es por lo que hemos decidido incluirla en este repaso a las principales teorías del aprendizaje.

Los 19 principios formales con los que Rogers sistematiza la conducta humana muestran nítidamente esta impronta afectiva y este mencionado interés por centrar la educación en el alumno. Reflejan, además, otra posición de importantes implicaciones para la educación: el eje se sitúa ahora en el aprendizaje y no en la enseñanza. Importa más **aprender a aprender** que el hecho de ser enseñado desde la posición superior de un profesor que unilateralmente decide lo que debe enseñarse (Brown 1994: 86). Algunos de los principios que así lo evidencian son éstos:

- El aprendizaje significativo tiene lugar cuando los estudiantes perciben el mensaje como relevante para sus propios intereses.

- Aquellos aprendizajes que son inquietantes para el sujeto se perciben y asimilan más fácilmente cuando las amenazas externas alcanzan un grado mínimo.
- El aprendizaje se facilita cuando el estudiante participa de manera responsable en el proceso de aprendizaje.
- El aprendizaje iniciado por el propio aprendiz, que implica la totalidad de la persona e incluye no solamente el intelecto sino también los sentimientos, es más duradero y penetrante.
- El aprendizaje socializante más útil en el mundo moderno es el aprendizaje del proceso de aprender, una apertura continua para la experiencia y la incorporación, en nosotros mismos, del proceso de cambio.

Este último punto, centrado en el aprendizaje del proceso de aprender, es ampliamente aprovechado en los diferentes enfoques de los EA y en él nos detendremos llegado el momento.

La psicología humanista de Rogers y su desarrollo del aprendizaje, conlleva, como hemos visto, importantes cambios con respecto a perspectivas anteriores. Uno de esos cambios tiene que ver con el diferente papel desempeñado por el profesor a la luz de esta teoría sobre el aprendizaje. El **docente** pasa básicamente de ser transmisor de conocimientos a **facilitador del aprendizaje**. Ello implica una serie de facultades o destrezas que todo buen profesor debería adquirir y ejercitar. Entre ellas:

1. Mantener una buena relación personal con el discente en la que exista la confianza y la sinceridad.
2. Conseguir que la comunicación entre ambos sea fluida, continua y disponible para cualquier necesidad del alumno.

3. Apreciar a la otra persona –el estudiante- como un ser valioso, con unos intereses muy concretos que ha de saber desentrañar, negociar e implementar en el aula⁴.
4. Crear el contexto adecuado para el aprendizaje. Para Rogers este elemento del contexto es tan importante que –afirma- si es debidamente concebido, entonces los seres humanos aprenderán, de hecho, todo lo que necesiten aprender (Brown 1994: 86).

Pese a que la psicología humanista de Rogers introduce importantes innovaciones en el panorama educativo, no escapa, sin embargo, a la existencia de ciertas fracturas. Por ejemplo, una excesiva consideración del aprendizaje autónomo puede llevar a que, en el proceso de permitir a los estudiantes descubrir por ellos mismos hechos y principios, se pierda demasiado –y valioso- tiempo.

No debe entenderse, por tanto, que el papel del profesor ha dejado de ser activo pues no puede dejar que los alumnos se inventen cualquier teoría. En esta perspectiva, su función será aportar nuevos elementos para la reflexión, llamar la atención de los discentes sobre aspectos que no han observado y, sobre todo, rebatir con preguntas y ejemplos las falsas inferencias (Matte Bon 1998: 64).

No obstante, la redefinición del proceso educativo que ha supuesto la teoría de Rogers está fuera de duda. Una de las mayores implicaciones didácticas que conlleva es –ya lo hemos visto- el que los profesores, en tanto que facilitadores, deben suministrar el contexto que alimente el aprendizaje.

Junto a ello, esta pedagogía humanista es el origen de los llamados métodos humanistas que se desarrollaron en Estados Unidos a finales de los años 70 y durante la década de los 80. Entre ellos cabe citar a los denominados *Silent*

⁴ Este punto de integrar a los estudiantes en la negociación de los objetivos del aprendizaje es, más bien, un desarrollo posterior del teórico y educador Paolo Freire. También le pertenecen las ideas pedagógicas de involucrar a los alumnos en el pensamiento crítico, así como la de relacionar todo lo que hacen en el aula con su realidad fuera de la clase.

Way, Community Language Learning, Sugestopedia, etc. Posteriores evoluciones de este enfoque procuran asimilar, desde una perspectiva ecléctica, lo mejor de la teoría humanista con los enfoques comunicativos.

*“Classroom activities and materials in language learning should therefore utilize meaningful contexts of genuine communication with persons together engaged in the process of becoming persons”.*⁵
(Brown 1994: 87)

III.1.4. Teoría constructivista:

Como ya adelantamos, el constructivismo comparte muchos de los presupuestos de la psicología cognitiva y algunos también de la teoría humanística de Rogers. Iremos desentrañando estas vinculaciones de forma simultánea al esbozo de los principios fundamentales del enfoque constructivista.

Piaget, principal impulsor de la teoría psicogenética o constructiva, considera que las personas se implican activamente, desde su nacimiento, en la construcción de un sentido personal –de una comprensión personal del mundo que les rodea- a partir de su propia experiencia (Martín Peris 2000: 10). El aprendizaje sería así una *construcción* de significados culturales. Este planteamiento, de marcado carácter filosófico, no se aleja tanto de la idea humanista, a la que previamente aludíamos, que concebía el aprendizaje como el desarrollo de un sentido personal de la realidad.

Cinco son los principios fundamentales que pueden conducir a la consecución de este objetivo (Alonso *et al.* 1994: 37-38):

1. **Es necesario partir del nivel de desarrollo del alumno:** la vinculación entre aprendizaje y desarrollo lleva a Piaget a crear el concepto de *nivel de competencia*.

⁵ "Las actividades y los materiales para el aprendizaje de lenguas deben utilizar por tanto contextos reales de comunicación verdadera con personas inmersas en el proceso de convertirse en personas".

Para que el organismo sea capaz de dar una respuesta, es preciso suponer un grado de sensibilidad específica a las incitaciones diversas del medio. Este grado de sensibilidad o nivel de competencia se conforma a lo largo del desarrollo del individuo y el docente deberá estar al tanto de él.

Las diversas teorías sobre los EA, que más tarde analizaremos, tienen muy en cuenta este nivel de competencia cognitiva de los alumnos para, en función de él, diseñar el aprendizaje.

2. **Se precisa asegurar la construcción de aprendizajes significativos:** en línea con la teoría cognitiva, se insiste en que el aprendizaje no debe ser una mera acumulación de datos o un desarrollo de habilidades en las que el sujeto se implicará sólo parcialmente.

El aprendizaje, por el contrario, debe incluir a la totalidad de la persona, su experiencia y su entorno. Cuanto más complejas sean las relaciones entre los nuevos conocimientos y la estructura conceptual del alumno, mayor será el nivel de significatividad del aprendizaje.

3. **Aprender de forma significativa supone modificar los esquemas de conocimiento que el alumno posee:** una vez más se insiste en los procesos cognitivos del aprendizaje y en la mejor forma de procesar y organizar la información, aspectos importantes en las teorías de los EA.

Se consideran de igual importancia, tanto la información que se le suministra al alumno, como los conocimientos previos que éste posee. Aprender ya no es recibir de forma pasiva una transmisión

de saberes. Es una construcción activa y dinámica en la que la información se ve sometida a continuas modificaciones (Martín Peris 2000: 10).

4. **El aprendizaje significativo requiere una intensa actividad por parte del alumno:** se ha reclamado con insistencia, también por parte de la teoría cognitiva, este papel activo del discente. Y se ha insistido en que esta actividad consiste en establecer relaciones ricas entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimiento ya existentes.

Ahora bien, conviene añadir algo importante: esta actividad constructiva no es una actividad exclusivamente individual. Recordemos, en este sentido, que la teoría de Piaget es partidaria de la *cooperación* en el desarrollo de las estructuras cognitivas.

Esta cooperación puede darse, bien a través de una dinámica de grupos, como fuente de actividades estimulantes, bien a través de la intervención del profesor en aquellas actividades que el alumno aún no es posible de realizar por sí mismo, pero que puede solucionar si recibe la ayuda pedagógica necesaria. Y –podría añadirse– si dichas actividades se conforman de acuerdo a su EA.

5. **La intervención educativa ha de tener como objetivo prioritario el posibilitar que los alumnos sean capaces de aprender a aprender:** una de las formas de conseguir este *aprender a aprender* es, como analizaremos más adelante, el conocimiento –por parte del profesor– y el autoconocimiento –por parte del alumno– del EA.

Reclamado desde la psicología humanística de Rogers, este principio supone una disponibilidad continua a la experiencia y a la integración –que llegará a ser inherente en el alumno– del proceso de

cambio. La autonomía en el aprendizaje planea aquí como objetivo prioritario.

III.1.5. Teoría sinérgica:

Adam (1984) aplica la teoría sinérgica al aprendizaje al considerar que, en este proceso, ha de concentrarse el máximo esfuerzo en el objetivo que se pretende conseguir. Su planteamiento recibe también influencias de Piaget y Ausubel y aparece caracterizado por dos coordenadas: el aprendizaje de adultos y la exploración crítica de los conocimientos.

Éstos son algunos de los principios que conforman su teoría:

1. *Motivación intrínseca en el adulto*: se conseguirá la participación voluntaria y activa de los estudiantes cuando la enseñanza a ellos dirigida se acomode a su carácter e intereses. Si consigue despertarse esta motivación, surgirá el nivel de tensión óptimo entre todos los que participan en el proceso de aprendizaje y se posibilitarán también unos métodos más activos de enseñanza (Alonso *et al.* 1994: 29).
2. *Espíritu de colaboración*: no se escapa la propuesta de Adam a la idea de trabajo cooperativo ya señalada por Piaget. Resulta fundamental esta participación del adulto en todo el proceso educativo, que ha de ser mayor que la del niño. Los programas no es bueno que estén predeterminados –opina el autor– y para ello, tanto la identificación de necesidades, como la formulación de objetivos y la elección de medios de enseñanza han de estar abiertos a negociación.

“Hacer explícitos los esquemas de organización del discurso y de los textos, enriquecer las propias representaciones, y contrastarlas y negociarlas con las de otros, es un medio de construir un aprendizaje significativo de la lengua y sobre la lengua”.
(Villanueva y Navarro 1997: 19)

3. *Reflexión crítica*: el aprendizaje para adultos debe conducir a una consideración crítica de los conocimientos, ideas y puntos de vista involucrados. Eso sí, siempre desde el respeto a las opiniones ajenas (Alonso *et al.* 1994: 30). De nuevo, se subraya que el aprendizaje no debe ser una asimilación pasiva de conocimientos. El adulto debe reflexionar sobre los principios subyacentes; debe buscar alternativas a lo dado; debe, en suma, analizar lo aprendido y buscar su relación con contextos más amplios.

En este mismo sentido, y en la línea marcada por Vygotski y Bruner, Villanueva y Navarro conceden gran importancia a la conciencia y a la reflexión y añaden:

“La capacidad de los seres humanos de volver sobre sus propios pensamientos, de recuperar sus propios esquemas, de reorganizar sus conocimientos y su memoria, es un aspecto inseparable de la capacidad de aprendizaje”. (Villanueva y Navarro 1997: 18-19)

4. *Reflexión y acción*: es deseable, en cualquier método de enseñanza, la adopción de un proceso cíclico en el aprendizaje. Adam lo expresa aquí como un pasar de la exploración de los conocimientos a la acción para, después, repetir de nuevo el proceso. El profesor, en tanto que facilitador del aprendizaje, deberá contar con ello a la hora de diseñar el curriculum y decidir los métodos educativos.

Estos procesos –lo detallaremos más adelante– están muy presentes en la teoría de los EA de Kolb. Así, para este autor el aprendizaje experiencial de una lengua está integrado por cuatro grandes aspectos: la *experiencia concreta*, la *observación reflexiva*, la *conceptualización abstracta* y la *experimentación activa*. Como vemos, el formato cíclico está también nítidamente reflejado y es preciso añadir que estos cuatro momentos se relacionan entre sí en el curso de un proceso de resolución de conflictos entre dos

dimensiones dialécticamente opuestas: la captación y la transformación.

5. *Autonomía*: al adulto se le pide más. No sólo ha de colaborar en el diseño de su propio proceso educativo, ni limitarse a adquirir nuevos conocimientos sin pasarlos antes por el tamiz de la crítica. Ha de llegar también, a través del aprendizaje, a descubrir la forma de cambiar (recordemos que esto es básicamente aprender) y dirigir por sí mismo la propia interpretación del mundo.

A modo de síntesis, de entre las teorías analizadas, destacaremos como ideas centrales, de gran repercusión en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de segundas lenguas, las siguientes:

- el papel activo del alumno en el proceso de aprendizaje.
- el consiguiente papel facilitador u orientador del profesor.
- la necesidad de prestar atención a las diferencias individuales de los alumnos, de orientar de manera más individualizada su aprendizaje y de tener en cuenta, por tanto, sus EA.
- el promover el aprendizaje significativo y el fomentar entre los estudiantes el aprender a aprender como medio de conseguir su autonomía.
- el espíritu crítico y reflexivo en todo proceso de aprendizaje.

III. 2. El aprendizaje como tarea del alumno: estilos de aprendizaje

La referencia sobre las teorías de aprendizaje, realizada previamente, nos ha servido para enmarcar la temática que ahora abordamos dentro de las líneas más significativas del pensamiento contemporáneo. Hemos revisado el *cómo se aprende*, operación necesaria de cara a la construcción de una didáctica cada vez

más científica y, al mismo tiempo, sujeta a las condiciones del entorno en el que tendrá lugar.

Nos proponemos ahora abordar el *cómo aprenden los alumnos* y, sobre todo, desentrañar los factores que inciden en sus procesos de aprendizaje. Entre estos factores, los personales fueron señalados en su día como elementos importantes dentro de las variables que influyen en la consecución del aprendizaje. La psicología cognitiva, más tarde, se encargaría de catalogar estos factores en cognitivos, metacognitivos y afectivos. De la conjunción de todos estos factores surgen los llamados Estilos de Aprendizaje de una lengua extranjera, que ocuparán las próximas líneas de este estudio.

III.2.1. Determinación conceptual:

Antes de abordar una definición detallada de los EA, conviene realizar ciertas precisiones terminológicas, para que el estudio quede asentado en la claridad y transparencia conceptual.

La primera matización que es preciso llevar a cabo tiene que ver con los términos **proceso**, **estilo** y **estrategia**. En medio de la confusión que ha impregnado el uso de estos conceptos, Brown (1994: 103-104) aporta una definición precisa y cuidadosa de ellos:

- *Proceso*: es el más general de los tres conceptos. Se refiere a los rasgos universales de que está dotado todo ser humano para el aprendizaje.

Tal y como hemos visto en el epígrafe anterior, las diversas teorías del aprendizaje buscan explicar de forma global cómo las personas perciben, filtran, almacenan y recuerdan la información. Tales procesos no dan cuenta, sin embargo, de la multitud de diferencias entre individuos según la manera en que aprenden dicha

información, o de las diferencias dentro de un solo individuo. Necesitamos, para ello, los conceptos de estilo y estrategia.

- *Estilo*: es un término que se refiere a las tendencias –o preferencias- de aprendizaje, constantes y bastante permanentes, que se dan dentro de un individuo.

Los estilos son aquellas características generales de funcionamiento intelectual –y de tipo de personalidad, también- que le pertenecen especialmente a un individuo como tal y que lo diferencian del resto. Así, puede ser que una persona, por ejemplo, esté más orientada visualmente que otras, sea más tolerante a la ambigüedad o actúe más reflexivamente que el resto.

- *Estrategias*: son métodos específicos de acercarse a un problema o tarea, modos de operar para conseguir un fin determinado, diseños planeados para controlar y manipular cierta información.

Las estrategias son como planes de batalla contextualizados, que pueden variar de un momento a otro, o de día en día, o de año en año. Las estrategias varían intraindividualmente: cada uno de nosotros tiene una gran cantidad de posibles maneras de resolver un problema particular y elegimos una –o varias- para un problema dado.

La precisión conceptual nos ha llevado a ver estos términos como los puntos de un continuum que abarca, desde propiedades universales de aprendizaje –o procesos-, hasta variaciones específicas –o estrategias- que se dan dentro de los individuos a la hora de llevar a cabo dicho aprendizaje.

La segunda de las distinciones que es preciso realizar es la que separa los conceptos de **estilo cognitivo** y **estilo de aprendizaje**.

Parece haber acuerdo entre los autores a la hora de señalar el estilo de aprendizaje como concepto que se superpone y engloba al de estilo cognitivo, puesto que no sólo incluye los comportamientos cognitivos, sino también los afectivos (Villanueva 1997: 49).

De nuevo, Brown (1994: 104-105) nos presenta tal diferenciación y añade una matización más: si el estilo cognitivo se incorpora a un contexto de aprendizaje concreto, hablamos de estilo de aprendizaje.

Así:

- *Estilo cognitivo* sería el vínculo entre la personalidad y la cognición que influye en la manera en que aprendemos las cosas en general y la forma que tenemos para solucionar un problema en particular.
- *Estilo de aprendizaje* serían los estilos cognitivos que se relacionan específicamente con un contexto educativo, en el que los factores afectivos y fisiológicos se entremezclan.

III.2.2. Definición y caracterización:

El concepto mismo de EA no es idéntico en todos los autores y así es definido de forma muy variada en las distintas investigaciones. Sin embargo, sí hay, como hemos podido comprobar, ciertas coincidencias. La fundamental: aquella que considera el EA como la manera en que la mente procesa la información, manera que es influida por las percepciones de cada individuo (Alonso *et al.* 1994: 45).

Como una buena forma de recoger y sintetizar las principales ideas expuestas líneas más arriba, podemos definir los **estilos de aprendizaje** como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores, relativamente estables, de cómo los aprendices perciben, interactúan y responden al entorno de aprendizaje. De forma más sencilla quizá, también podrían ser considerados los EA como las inclinaciones generales –voluntarias o no- que, de forma peculiar, cada persona tiene hacia el procesamiento de la información (Brown 1994: 105).

La **caracterización** de los EA tendrá que ver, por tanto, con la utilización, más o menos frecuente, de ese conjunto de estrategias cognitivas y pragmáticas que, como hemos visto, se relacionan con los distintos aspectos del aprendizaje (Villanueva 1997: 49).

De forma más detallada, los EA se caracterizan por los siguientes rasgos:

1. *Cada persona tiene preferencia por uno determinado*: habíamos definido los estilos como las tendencias de aprendizaje que se dan en el individuo y que se caracterizan por ser constantes y bastantes permanentes (Brown 1994: 104).

Sin embargo, esta relativa estabilidad no debe llevarnos a pensar que los EA se adscriben de forma definitiva a los individuos. No hay fijeza⁶ en ellos. No son inmutables: se pueden cambiar a lo largo del proceso de aprendizaje. En este punto se da un consenso mayoritario entre los autores (Brown 1994: 105; Skehan 1998: 237; Ellis 1994: 499; Villanueva 1997: 49-50; Alonso *et al.* 1994: 157).

Ello se debe, fundamentalmente, a que aprender implica cambiar y a que, como ya hemos visto, aprender está unido al

⁶ La fijeza sí que parece relacionarse, en cambio, con la aptitud, pero no con el estilo de aprendizaje (Skehan 1998:237)

desarrollo humano y, por lo tanto, es afectado por los cambios biológicos y físicos, psicológicos, de personalidad, de valores... que tienen lugar en el individuo a lo largo de su vida.

No obstante, y puesto que las tendencias se dan, es posible ayudar a los discentes adultos a explorar sus propias preferencias de aprendizaje y, desde aquí, hacer que su acercamiento al aprendizaje encaje con los requisitos de una tarea concreta. Más aún: podemos ayudar a nuestros estudiantes, con las prácticas adecuadas, a que refuercen sus estilos preferentes y potencien sus estilos menos desarrollados. La razón estriba en que conviene desarrollar todos los EA porque permiten al sujeto un mejor aprendizaje en todas las situaciones (Alonso *et al.* 1994: 157).

Es ésta una de las grandes implicaciones didácticas que nos trae la investigación de los EA y que más tarde será analizada en profundidad.

2. *Se encuentran influidos por experiencias anteriores de adquisición y aprendizaje.* Es lo que algunos investigadores denominan el “pasado educativo del discente” (Serra 1997: 158), es decir, el modo en que, previamente, se le han enseñado las lenguas al alumno que ahora tenemos delante y que influye en su concepción del mundo lingüístico.

Estas representaciones sobre el funcionamiento de las lenguas afectan a los modos de captar la experiencia. Trazar el perfil previo de nuestros estudiantes será fundamental si queremos que obtengan el máximo rendimiento en su proceso actual de aprendizaje.

En estudios empíricos como el llevado a cabo por el grupo GIAPEL⁷, se demuestra que la orientación de la experiencia previa en el aprendizaje de lenguas influye en el proceso de aprendizaje actual (Navarro *et al.* 1997: 126-127). Así, por ejemplo, los individuos que tienen una experiencia de aprendizaje de tipo comunicativo tienden a relacionarse con el profesor mucho más que los sujetos con formación tradicional⁸.

Así, el estudiante de una L2 activará continuamente este conocimiento previo. Irá modificando progresivamente sus esquemas cognitivos y lo hará mediante la necesaria actividad de contraste. Hay que señalar que estos esquemas cognitivos afectan a tres áreas distintas (Otal 1997: 37):

- el conocimiento previo de la L2
- el conocimiento del mundo
- el conocimiento procedimental, es decir, el conocimiento operativo de cómo aplicar determinados esquemas.

Indudablemente, el aprendizaje de una L2, sobre todo en los primeros estadios, no deja de ser un uso del conocimiento previo sobre la información nueva que se trata de adquirir.

3. *Tienen una base biológica.* Dicha base biológica

⁷ Siglas que corresponden a *Grupo de Investigaciones y Aplicaciones PEDagógicas en Lenguas* de la Universidad “Jaume I”. En este caso, se trata de un proyecto de investigación que aspira a mejorar la docencia a través de la investigación en los EA de lenguas. El libro, fruto de este trabajo y titulado precisamente así, *Los estilos de aprendizaje de lenguas*, es reflejo de la metodología conocida como *Investigación - en - acción*, metodología en la que también se fundamenta el presente estudio.

⁸ Esto es lógico si se piensa que en el método comunicativo el papel del profesor es el de un participante más, pero también el de un consejero y un recurso. Se deduce que los que han tenido una experiencia comunicativa ven el aprendizaje como una cooperación –y no una transmisión– entre el profesor y el alumno (Navarro *et al.* 1997: 127).

“afecta a las diversas capacidades de la persona que desempeñan un papel en el aprendizaje: desde la percepción, pasando por el almacenamiento de datos en la memoria y sus mecanismos de recuperación, hasta los sistemas de procesamiento de la información y de resolución de tareas”. (Martín Peris 2000: 12)

De hecho, las características estilísticas no son otra cosa que los indicadores externos de dos niveles profundos de la mente humana: el sistema total de pensamiento y las peculiares cualidades de la mente que un individuo utiliza para establecer lazos con la realidad.

Si queremos profundizar en la naturaleza de esta base biológica, cuatro aspectos aparecen como especialmente importantes en el funcionamiento de la mente humana (Alonso *et al.* 1994: 44):

- Las cualidades espaciales: éstas se refieren al espacio concreto y al espacio abstracto. Con el espacio concreto se conecta con los sentidos; con el espacio abstracto, con la inteligencia, las emociones, la imaginación y la intuición.
- El tiempo: aparece controlado por el orden y estructuración de cada una de las realidades. Este orden puede ser secuencial (lineal) o bien aleatorio (multidimensional).
- Los procesos mentales: deducción e inducción.
- Las relaciones: se mueven dialécticamente entre reafirmarse en su individualidad el sujeto y colaborar con otros.

La forma en que la mente humana utilice estos elementos bipolares, en función de la situación en que se encuentre, dará lugar a un EA propio. Y ello porque cada persona tiene una predisposición – un *estilo*- a relacionarse mejor con ciertas condiciones para su crecimiento y desarrollo personal.

4. *Están determinados culturalmente*, es decir aparecen condicionados por el entorno cultural en el que ha crecido el individuo. Los componentes de dicho contexto de aprendizaje pueden ser muy variados: sociedades con mayor predominio de las formas de transmisión orales o escritas, tradiciones didácticas diversas, papel social y estatus del profesorado, mecanismos de transmisión de conocimientos, etc. (Martín Peris 2000: 12).

Hay ciertas investigaciones empíricas que corroboran este planteamiento. Entre ellas, destaca un estudio sobre aprendices adultos de ISL (Inglés como Segunda Lengua) llevado a cabo por Reid (1987). Este autor encontró diferencias entre culturas respecto a los estilos visuales y auditivos. Descubrió, por ejemplo, que los estudiantes coreanos, de manera significativa, estaban más orientados visualmente que los americanos; los estudiantes japoneses, por su parte, fueron los menos auditivos de todos y, por lo tanto, los de mayor preferencia simbólica.

Tales descubrimientos subrayan la importancia de reconocer las variadas preferencias de estilo de los estudiantes, pero también de no asumir, erróneamente, que éstas son fáciles y únicamente predecibles por el entorno cultural y lingüístico.

Por su parte, Villanueva y Navarro (1997: 17) también inciden en la importancia de las representaciones culturales sobre los papeles del profesor y del estudiante pues “también ellas inciden en el

proceso de captación y transformación de los fenómenos lingüísticos”.

Finalmente señalar que en los estudios de ASL la importancia del elemento cultural en el aprendizaje ha sido destacada con frecuencia. Sin embargo, dicho elemento adquiere mayor claridad si lo estudiamos desde el prisma de los EA. Ni los métodos, ni los ejercicios prácticos, ni los textos diseñados en una cultura pueden ser trasvasados, sin una seria adaptación, a otras culturas. En esta adaptación resulta fundamental, pues, un estudio responsable sobre el perfil de aprendizaje de los estudiantes a quienes vaya dirigida nuestra didáctica.

Esto debe hacerse –nos recuerda Catalina Alonso- “no desde el exclusivismo cultural, sino desde la comprensión de las peculiaridades culturales y sus repercusiones en el aprendizaje” (Alonso *et al.* 1994: 66).

5. *Son relevantes a la hora de dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje:* este rasgo quedará patente, sobre todo, en el epígrafe dedicado a las implicaciones didácticas de los estilos de aprendizaje⁹.

No entraremos aquí, por lo tanto, a desarrollar con detenimiento dicho aspecto. Tan sólo aludiremos a uno de los principales supuestos de los que partiremos en dicho epígrafe: el que sostiene que el estudio sobre los EA se enmarca dentro de los enfoques pedagógicos contemporáneos que insisten en la creatividad, en aprender a aprender.

La didáctica será entendida, así, como los esfuerzos deliberados, por parte de los docentes, para ayudar a los discentes a

⁹ Epígrafe III.3.

ser mejores discentes y a lograr el éxito en su proceso educativo concreto.

En definitiva, lo que se pretende aquí con el estudio sobre los EA es:

“abrir el camino a un plan de enseñanza-aprendizaje en el que puedan desarrollarse las destrezas metodológicas necesarias para el aprendizaje de lenguas”. (Villanueva 1997: 62)

III.2.3. Catalogación:

Dos consideraciones se presentan en este momento como necesarias, antes de entrar en el análisis y reflexión de los EA categorizados:

1. *Los distintos estilos no se reducen a un afán por etiquetar.* Hablaremos de una variedad de EA, trataremos diferentes clasificaciones establecidas a lo largo de los ya más de treinta años de vigencia en la investigación sobre este aspecto y debatiremos la conveniencia de adoptar unas u otras sistematizaciones.

Tales catalogaciones, sin embargo, serán consideradas como ineludibles para el estudio. Los tipos que se establezcan deberán ser tomados como guías, como modelos de referencia a la hora de establecer los puentes, cada vez más inexcusables, en el diálogo *Enseñanza–Aprendizaje* que pretendemos ayudar a construir.

2. *La perspectiva cognitiva será el fundamento.* De hecho, el modelo cognitivo y los cambios importantes que introduce a partir de los años 80 potencian esta deseable interacción Enseñanza - Aprendizaje:

- Se le asigna, como vimos anteriormente, un papel activo –y creativo- al alumno: de esta forma, el resultado del aprendizaje ya no depende exclusivamente de la actividad del *docente*, sino también del proceso llevado a cabo por el *discente* a la hora de tratar –procesar- la información.
- Este protagonismo compartido lleva al desarrollo de dos tipos de actividad mutuamente implicados: las *estrategias de enseñanza* –manera en que se presenta el material en un tiempo y una forma determinada- y las *estrategias de aprendizaje* –manera en que el estudiante organiza y elabora dicho material –. En la presente investigación se es fiel a ese protagonismo compartido y así se centra la atención en ambas actividades a través del estudio de la CF (enseñanza) y de los EA (aprendizaje).

Realizadas estas aclaraciones, pasaremos a continuación a tratar ciertos aspectos que, en la bibliografía sobre ASL, han sido considerados fundamentales para definir los factores cognitivos que inciden en los EA. Más tarde, presentaremos un apunte detallado de las principales divisiones existentes en estilos. Finalmente, desarrollaremos la teoría de los EA de Honey y Mumford, que constituye la base del cuestionario distribuido entre la población universitaria japonesa.

III.2.3.1. Conceptos clave:

III.2.3.1.1. Dependencia / Independencia de Campo:

Dos grandes corrientes investigan los EA en la ASL: la corriente experimental y la corriente psicológica. La primera aparece integrada por estudios cuantitativos y cualitativos que buscan identificar las características de diferentes

aprendices. La segunda, por aquellas investigaciones que tratan de aplicar los criterios de la psicología en este campo. Pues bien: éstos últimos son los estudios que, mayoritariamente, se centran en estudiar la Dependencia o Independencia de Campo (Villanueva 1997: 54).

Comencemos por definir el concepto de *Campo* para situar mejor la cuestión. Dicho concepto fue trasladado por la Gestalt –una de las más antiguas teorías cognitivas- desde el terreno de la física al de la psicopedagogía y se define como “el mundo psicológico total en que opera la persona en un momento determinado” (Alonso *et al.* 1994: 26). Este mundo psicológico global parece estar integrado por un conjunto de fuerzas (pensamientos, ideas o sentimientos) que interactúan alrededor del individuo y que son las responsables de los procesos de aprendizaje.

Un estilo *independiente de campo* señalará la capacidad del sujeto para percibir un ítem particular relevante, en medio de ese conjunto de pensamientos, ideas o sentimientos que actúan como distractores. El *estilo dependiente de campo*, por el contrario, identificará la tendencia a depender del campo total, de forma que las partes integradas en el campo no se percibirán ya de forma individual (Brown 1994: 106).

Nos encontramos ante una teoría de gran atractivo para los investigadores en ASL¹⁰. Largamente defendida –y duramente criticada, también-, por el interés que ha suscitado y suscita, nos detendremos de manera especial en este punto. Y comenzaremos por señalar que este enfoque ha sido aplicado al contexto de la L2 en tres puntos concretos:

1. **Aprendizaje formal / natural:** una hipótesis investigada sugeriría que los aprendices independientes de campo (IC) funcionan mejor en el aprendizaje formal del lenguaje. Por su parte, aquellos discentes en

¹⁰ La serie de estudios que aparecen listados en Ellis (1994: 503-505) da buena cuenta de el interés que ha suscitado esta teoría entre los estudiosos en la materia.

los que se haya probado su dependencia de campo (DC) se desenvolverán mejor en el aprendizaje natural del lenguaje (Brown 1994: 108).

Ello podría parecer lógico, en principio, puesto que las habilidades analíticas, presentes en los aprendices IC, son las requeridas en el aprendizaje formal. Contrariamente, el aprendizaje natural exigiría las capacidades inductivas de las que están dotados los sujetos DC.

Sin embargo, autores como Rod Ellis (1994: 501) no están de acuerdo con lo arriba expuesto y sostienen que tal hipótesis carece de apoyo.

2. **Trabajo individual / en grupo:** otra inferencia de esta teoría es que los estudiantes DC, al preferir una mayor estructura externa, una mayor dirección e información de retorno (feedback), interactúan más y se sienten más a gusto con la resolución de problemas en equipo.

Mientras, los IC necesitan menos estructura externa y están más preparados para tomar riesgos. Por lo tanto, prefieren la resolución personal de los problemas y no se sienten tan a gusto con el aprendizaje en grupo como los DC (Alonso *et al.* 1994: 48-49).

Según Ellis (1994: 502), tampoco esta hipótesis ha recibido apoyo convincente en la investigación llevada a cabo hasta la fecha.

3. **Atención a la forma / comunicación:** parecería lógico deducir que si los aprendices IC son capaces de extraer los aspectos relevantes entre la totalidad, se sentirían más cómodos con un aprendizaje que incluyera el análisis, la atención consciente a la forma y, en suma, toda clase de actividades focalizadas.

Inversamente, los estudiantes DC conseguirían un mayor éxito al aprender los aspectos comunicativos de una segunda lengua (Brown 1994: 106-107). Por su tendencia a depender de los marcos externos de referencia, es probable que tales personas se sientan cómodas en situaciones de interacción en las que puedan recibir un input relevante y de gran calidad. Ello les conduciría, además, a disponer de oportunidades en las que poder usar el lenguaje para expresar significados (Skehan 1998: 238).

Tampoco aquí Ellis (1994: 502) encuentra un claro apoyo para esta hipótesis.

Brown, en su planteamiento a favor de estas hipótesis, señala las principales ventajas de esta distinción DC / IC. Considera que:

*“a field-independent style enables you to distinguish parts from a whole, to concentrate on something (like reading a book in a noisy train station), to analyze separate variables without the contamination of neighboring variables”.*¹¹ (Brown 1994: 106)

No olvida este autor que demasiada independencia de campo puede ser perjudicial, pues puede forzar al discente a ver solamente las partes e ignorar su relación con el todo. En este sentido, la dependencia de campo facilitaría la percepción de la configuración general de un problema, idea o acontecimiento. Concluye afirmando que “cierta proporción de ambos aspectos” (Brown 1994: 106) sería lo deseable, pues tanto la dependencia como la independencia de campo son necesarias para la mayoría de los problemas afectivos y cognitivos que debemos encarar.

¹¹ “Un estilo independiente de campo permite distinguir la parte del todo, concentrarse en algo (como leer un libro en una bulliciosa estación de tren), analizar variables diferenciadas sin verse afectado por variables próximas”.

Ellis, como ya anunciábamos, analiza una a una las hipótesis nacidas a la luz de esta teoría y no halla el suficiente apoyo empírico en ninguna de ellas. Su principal crítica reside, no obstante, en el instrumento de medida que originó esta teoría¹². Considera que dicho test fue diseñado para medir capacidades visuales y auditivas y que la extrapolación a capacidades cognitivas o dimensiones de la personalidad no tiene cabida (Ellis 1994: 500).

Concluye afirmando que la investigación sobre IC / DC apenas ha aclarado la relación entre estilo cognitivo y aprendizaje de L2, pero no cae en la crítica anuladora de investigadores como Griffiths y Sheen (1992). Propone, finalmente, otros acercamientos más prometedores como aquellos basados en la fuerza y naturaleza de la motivación (Ellis 1994: 507).

Skehan (1998: 238-257), por su parte, considera que la IC / DC es una teoría obsoleta y centra sus críticas en tres cuestiones: el *carácter extremo* de tal división –que no admite grados intermedios-, la *fijeza* –y, por lo tanto, la inmutabilidad- de la clasificación y, por último, el *instrumento de medida* –también cuestionable para este autor- .

Analiza Skehan, desde una perspectiva cognitiva, nuevas interpretaciones de la IC / DC y subraya tres aspectos del constructo que son importantes: el apoyo en los marcos externos e internos de referencia, las capacidades de reestructuración cognitivas y las aptitudes interpersonales (Skehan 1998: 242). Esta separación podría suministrar una mayor claridad a la discusión, según este investigador.

Como teorías alternativas sugiere la de Kolb –y su división cuatripartita- que más adelante analizaremos y, ya centrado en el aprendizaje del lenguaje, propone orientar la investigación hacia la existencia de dos componentes: análisis y memoria (Skehan 1998: 250). El grado en que los aprendices posean estas dos

¹² Nos referimos al GEFT (*Group Embedded Figures Test*) o “Test de las Figuras Incrustadas en el Conjunto”, que ha sido muy usado en ASL.

dimensiones dará lugar a cuatro estilos diferentes de aprendizaje de lenguas: *alto / bajo análisis*, *alta / baja memoria*. Termina integrando dicha teoría dentro del marco de procesamiento de la información.

El debate, como ha podido comprobarse, ha sido rico en ideas y conceptos. Su esbozo, en definitiva, ha pretendido ir enmarcando progresivamente la categorización de los EA.

III.2.3.1.2. Conceptualización y Categorización:

Como ya señalamos previamente, al hablar de EA estamos teniendo en cuenta los rasgos cognitivos que los caracterizan. Nos interesan, por tanto, aquellos estudios de Psicología cognitiva que se centran en las diferencias entre sujetos respecto a las formas de conocer.

En el anterior epígrafe hemos analizado cómo difieren los individuos en cuanto a su relación con el mundo psicológico global en el que operan cuando se enfrentan al conocimiento. Ahora nos detendremos en analizar cómo se distinguen los discentes en función de dos operaciones básicas en el procesamiento de la información: la conceptualización y la categorización.

Desarrollar dichas operaciones supone, para un sujeto, demostrar consistencia en tres procesos fundamentales:

1. *Formar y utilizar los conceptos*: el aprendizaje de conceptos es uno de los ocho tipos de aprendizaje que el psicólogo educativo, Robert Gagné (1987), sistematiza en su teoría.

En este proceso el aprendiz adquiere la capacidad de dar una respuesta común a una clase de estímulos, incluso aunque los constituyentes individuales de ese grupo de estímulos puedan diferir ampliamente entre sí. El discente es capaz, así, de dar una respuesta

que se identifique, a partir de ese momento, con una clase completa de objetos o acontecimientos. El concepto, entonces, ya se ha formado.

Aplicado al aprendizaje de la L2, el aprendizaje de conceptos refleja cómo lenguaje y cognición están aquí inextricablemente unidos¹³. También nos señala que las reglas –de sintaxis, de conversación, etc.– son conceptos lingüísticos que se adquieren (Brown 1994: 89).

2. *Interpretar la información*: el siguiente paso sería relacionar dos o más conceptos para formar un principio (aprendizaje de principios en Gagné). En este sentido, no es lo mismo aprender un principio que aprender una cadena verbal de conceptos sin entender el principio implicado (Alonso *et al.* 1994: 31). En el primer caso habría una interpretación de los conceptos (la información); en el segundo caso, no.

En el campo de la L2, lo que se pretende es la creación de un sistema lingüístico al interpretar la formación de reglas, que ya no están aisladas en la memoria repetitiva, sino integradas en la totalidad del sistema (Brown 1994: 89). Éste es uno de los aspectos centrales en la CF.

3. *Resolver los problemas*: los conceptos y principios previamente adquiridos se combinan ahora de forma consciente para dar una respuesta a un conjunto de acontecimientos ambiguo o sin resolver. El resultado es la elaboración de un nuevo principio. La dificultad reside aquí en identificar los trazos esenciales de la respuesta –o

¹³ Entre los lingüistas que abogan por una teoría general del aprendizaje de base lingüística se encuentra Halliday para quien la lengua no puede considerarse un ámbito más del conocimiento humano, pues ella misma constituye la condición esencial de todo conocimiento, el proceso mediante el cual la experiencia se convierte en conocimiento.

nuevo principio- antes de llegar a la solución que dicha respuesta proporcionará.

Este último proceso parece especialmente evidente en el aprendizaje de la L2, puesto que el discente continuamente está encarando conjuntos de acontecimientos que se le presentan como verdaderos problemas que ha de resolver.

Por la manera en que tienen lugar la conceptualización y la categorización en el sujeto podemos hablar de preferencia por un enfoque *relacional - contextual* o *analítico - descriptivo* (Alonso *et al.* 1994: 49). De forma general se suele asociar el enfoque relacional con los niños y el analítico con los adultos.

Esto puede ser así porque el niño, en los estadios iniciales de la adquisición del lenguaje, está altamente centrado (Brown 1994: 59), es decir, cuando se enfrenta a un problema lingüístico lo focaliza –*centra*– en una sola dimensión y sobre un tiempo determinado. Se aferra, pues, al contexto y a las relaciones que le proporciona. El adulto, sin embargo, es capaz de analizar y trascender, con este pensamiento formal, la experiencia concreta y la percepción directa¹⁴.

III.2.3.1.3. Reflexividad / Impulsividad:

Otra de las diferencias que, respecto al EA, se han señalado dentro de la psicología cognitiva es la que engloba la dimensión reflexividad / impulsividad y la que distingue, por tanto, a aprendices *reflexivos* de aprendices *impulsivos*. Conviene precisar que en esta dimensión está fuertemente involucrada la personalidad (Ellis 1994: 500; Brown 1994: 112).

¹⁴ Piaget considera que esta transición de la etapa concreta del niño a la etapa formal del adulto tiene lugar en torno a la pubertad.

Sin llegar a reunir el atractivo y el interés despertado por la primera de magnitudes analizadas –la IC / DC-, no obstante, nos parece oportuno el traer aquí esta distinción entre reflexividad e impulsividad, que parece cercana a las nociones de precaución y aceptación de riesgo, respectivamente. Constituye otro de los indicadores para identificar los EA y, junto a ello, son importantes, creemos, las implicaciones que tal factor tiene para el aprendizaje de la L2 y que más tarde desarrollaremos.

Los estudios psicológicos señalan que esta catalogación objetiva, en el campo cognitivo, las diferencias en rapidez y adecuación de respuesta ante soluciones alternativas que exigen un pronunciamiento (Alonso *et al.* 1994: 49). Así, una persona tiende a dar una rápida o arriesgada –impulsiva- suposición a una respuesta o problema, o bien una más lenta y calculada –reflexiva- decisión.

El alcance que tales conceptos tienen para el aprendizaje de una lengua pasa por dos reflexiones de interés (Brown 1994: 112):

- *La primera señala una nueva distinción en el aprendizaje de niños y adultos.* Parece que los niños que son conceptualmente reflexivos tienden a cometer menos errores al leer que los niños impulsivos; sin embargo, las personas adultas que son impulsivas son, habitualmente, más rápidos lectores, sin que por ello sufra merma su capacidad de comprensión. Este hecho puede deberse a que los adultos poseen una capacidad cognitiva superior, con más consciencia y más madurez, que les permite afrontar con éxito el aprendizaje de la L2.
- *La segunda manifiesta que las personas reflexivas podrían ser más efectivas en el aprendizaje lingüístico si se las sometiera a un tratamiento de tipo inductivo.* Consideremos como una hipótesis de trabajo el que los aprendices japoneses son aprendices reflexivos que necesitan mucho tiempo para procesar sus respuestas. Si esto es así, esta observación que ahora tratamos adquiere tintes de gran

importancia en la presente investigación: aventuraría que tratamientos didácticos como la CF, de estructuración inductiva, funcionaría con este tipo de discentes.

Como ya adelantamos, son pocos los estudios que se centran en analizar el significado que todas estas reflexiones cobran en el mundo de la L2. No obstante, además de la vinculación que acabamos de señalar con nuestro estudio, extraeremos otras implicaciones de utilidad.

Entre ellas se sitúa la que señala una relación con la precisión en la segunda lengua: los estudiantes reflexivos tienden a ser más lentos pero más precisos que los estudiantes impulsivos a la hora de leer (Brown 1994: 112-113). Otros estudios, sin embargo, demuestran que el *tándem rápidos-y-precisos* no sólo es posible entre los aprendices, sino que también se comprueba que los estudiantes que se ajustan a tal perfil son los mejores aprendices. Sin embargo, es necesario advertir contra el peligro de relacionar impulsividad y precisión.

Otra implicación importante, esta vez en el campo de la didáctica, considera que, al necesitar el aprendiz reflexivo más tiempo para dar una respuesta, se requiere, por parte del docente, más paciencia también. El profesor deberá ampliar, así, el tiempo inicial previsto para la consecución de la información por parte del discente. Este hecho es especialmente importante a la hora de tratar con aprendices japoneses y de ello dará buena cuenta todo docente que haya trabajado con este tipo de estudiantes.

III.2.3.1.4. Las modalidades sensoriales:

El tipo de sentido preferido por cada sujeto para captar y organizar el mensaje es, también, otro elemento que debe analizarse. Según el sentido en que

se apoyen los discentes a la hora de procesar la información, se pueden establecer tres modalidades perceptivas de aprendizaje¹⁵:

1. *Visual o icónica*. Lleva al pensamiento espacial. Un ejemplo: leer y estudiar gráficos.
2. *Auditiva o simbólica*. Lleva al pensamiento verbal. Un ejemplo: escuchar conferencias o audiciones.
3. *Cinética o inactiva*. Lleva al pensamiento motórico. Un ejemplo: respuestas físicas.

A través de un estudio experimental previo se distribuyó una encuesta a más de mil estudiantes de variados entornos culturales de aprendizaje. Las preferencias mostradas por los sujetos encuestados –a las que se ha aludido previamente- señalan que los estudiantes coreanos presentan una diferencia estadísticamente significativa con respecto a los americanos hablantes de inglés: los primeros están más visualmente orientados que los segundos. Los estudiantes japoneses, por su parte, fueron los menos auditivos, menos incluso que los chinos y los árabes. También los americanos mostraron preferencia por el trabajo individual como opuesto al trabajo en grupo.

Sin embargo, aun reconociendo el alcance del estudio y de las conclusiones extraídas, éstas no deben hacernos asumir que las variadas preferencias de estilo de los aprendices son exclusivamente predecibles a partir del entorno lingüístico-cultural (Brown 1994: 113). Como hemos visto y veremos, las preferencias estilísticas se deben a muchos otros factores.

Hasta aquí se han tratado los principales aspectos (*Dependencia / Independencia de Campo, Conceptualización y Categorización, Reflexividad e Impulsividad, Modalidades sensoriales*) que contribuyen a definir los factores

¹⁵ Reid (1987), en cuyo estudio se basa dicha catalogación, señala una modalidad más, la del *aprendizaje táctil* o aprendizaje práctico que encuentra un ejemplo en la construcción de maquetas.

cognitivos presentes en los EA. Decíamos al comienzo que, junto a los factores cognitivos, se encuentran los rasgos afectivos y también los fisiológicos, y que los tres conforman los diferentes estilos porque los tres influyen en el aprendizaje. Todos, por tanto, han de tenerse en cuenta en el diseño de los procesos de Enseñanza - Aprendizaje. Los dos últimos, sin embargo, no han recibido nuestra atención. En absoluto negamos su importancia. Simplemente, nos ha parecido oportuno centrarnos tan sólo en los factores cognitivos pues son éstos los que sintonizan con el hilo conductor del presente estudio: la teoría cognitiva.

III.2.3.2. Clasificaciones existentes:

Las reflexiones anteriores muestran ya cómo, en torno a los EA, la casuística que puede surgir es inagotable. Ausubel (1976) identificó, al menos, 18 estilos diferentes. Joseph Hill (1972) definió 29 factores que forman el mapa del estilo cognitivo de un aprendiz. R.Dunn, K. Dunn y G. Price (1979) propugnaron una taxonomía de estilos en función de 21 elementos diversos que afectan a la habilidad de una persona para absorber y retener. La lista, como decimos, podría no tener fin si intentáramos enumerar todos los EA que educadores y psicólogos han identificado a lo largo del tiempo.

Puede decirse, no obstante, que a pesar de la abundancia de clasificaciones y del numeroso léxico empleado para identificarlas, el punto común que une a éstas y otras ordenaciones es la distinción fundamental entre aprendices orientados comunicativamente y aprendices orientados formalmente(Ellis 1994: 508).

En el presente estudio nos centraremos en aquellas catalogaciones que conciben el proceso de aprendizaje como un proceso cíclico dividido en cuatro fases. Estas cuatro fases del proceso de aprender se corresponderán con cuatro EA.

En la tabla que mostramos a continuación aparecen en orden cronológico los numerosos autores que fundamentan su teoría en esta división cuatripartita del aprendizaje. Aunque la terminología empleada es, como puede apreciarse, abundante, el hilo conductor es en todos los casos el mismo: la idea de un *proceso circular* y la idea del *aprendizaje en cuatro etapas*.

Con respecto al primer aspecto, todas las teorías destacan la necesidad de una continuidad o secuencia lógica y psicológica en el aprendizaje de cualquier asunto. Éste será también nuestro punto de vista con respecto al aprendizaje de la L2: la de un desarrollo procesual y dinámico. Con respecto al segundo punto, la división en cuatro fases, diremos que los EA se constituyen como tales en función de la interiorización, por parte de cada sujeto, de una etapa determinada del ciclo.

Desborda los límites de la presente investigación un análisis detallado de éstos y otros autores. Examinaremos, por tanto, una selección –la más centrada en torno al estudio- de los acercamientos contemporáneos al estilo basados en contextos generales de aprendizaje, primero, y en contextos de aprendizaje del lenguaje, después.

III.2.3.2.1. Desde contextos generales de aprendizaje:

III.2.3.2.1.1. Fundamentación de Gregorc:

En la línea de los más recientes investigadores, también Gregorc trabaja con dos dimensiones y no sólo con una, como ocurría en el caso de la IC / DC. Después usará ambas para caracterizar las preferencias de estilo y los modos característicos de comportamiento.

Gregorc (1979) contrasta la dimensión *metódicos – sin orden* con una segunda dimensión catalogada como *abstracta – concreta*. Estas dos magnitudes darán lugar a los cuatro estilos de aprendizaje:

1966	H. Turner	retroalimentación, evaluación	Integrar, mapa	Posibilidades, decisión	Inversión autónoma
1969	Charlesworth	atención	Desarrollo Cognoscitivo	Expectativas	Sorpresa
1970	Inst. pedagógico de Holanda	Formación de imagen	Ordenación	Formar conceptos	Hacer
1971	Kolb	Observación reflexiva	Conceptos	Experimentos activos	Experiencias
1973	Euwe	Aceptar como verdadero	Ordenar	Realizar planes	Ejecutar
1975	Ramsden	Prestar atención	Pretender	Compromiso	Implementar
1976	H. Augstein	Revisar	Propósito	Estrategia	Resultados
1976	Atkins y Katcher	Da/apoya	Toma/controla	Mantiene/conserva	Adapta/negocia
1976	Rowan	Comunicación	Pensar	Proyectar	Encuentro
1977	Argyris	Generalizar	Descubrir	Inventar	Producir
1977	Torbert	Efectos	Propósitos	Estrategias	Acciones
1977	Raming	Biológico	Psíquico	Sociológico	Físico
1978	Mangham	Observar	Interpretar	Ensayar	Actuar
1978	Pedler	Evaluación	Diagnóstico	Establecer objetivos	Acción
1978	Boydell	Información	Teoría	Consejo	Actividades
1978	Hague	Conciencia	Conceptos	Herramientas	Práctica
1980	Morris	Revisar el proyecto	Interpretar	Planear proyectos	Logros activos
1980	Juch	Percibir (observar)	Pensar	Dirigirse a (planear)	Hacer
1982	Honey y Mumford	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático

Etapas en el proceso cíclico de aprendizaje (extraída de Alonso et al. 1994: 51)

1. **Metódicos:** prefieren trabajar con el material que se les ofrece de una manera secuencial y metódica, con la seguridad de que la minuciosidad será el camino más seguro para el éxito.
2. **Sin orden**¹⁶: consideran que los modelos o patrones emergen de los datos y no consideran que el análisis metódico sea la llave que les conduzca a tales patrones. Es probable que estos aprendices confíen en que será la perspectiva más amplia la que les proporcione las condiciones para que los patrones emerjan, al intentar comprender una gran cantidad de datos no estructurados.
3. **Abstractos:** a los aprendices orientados hacia las abstracciones les gustan las generalidades sin relación con la experiencia concreta. Estas personas son capaces de hacer frente a material descontextualizado, manipularlo y recordarlo con facilidad.
4. **Concretos:** son aprendices a quienes les gusta que el material que van a aprender y procesar esté próximo a la realidad, a la experiencia y al contexto. Desconfían de las abstracciones y siempre quieren vincular el material con sus propias experiencias personales.

Alguna similitud podemos encontrar con ciertos planteamientos vistos anteriormente. Los aprendices metódicos pueden recordarnos a los independientes de campo por su preferencia a centrarse en elementos individuales; los sin orden, por su parte, se relacionarían con los dependientes de campo pues les gusta ver el campo completo y procesarlo como un todo. Los concretos podrían relacionarse con los aprendices visuales y los abstractos con los verbales, a los que antes aludimos.

¹⁶ La calificación *sin orden* no debe entenderse bajo el matiz peyorativo que equivale a “caótico, desordenado”. Es una traducción –la más aproximada y mejor adaptada a este contexto que hemos encontrado– del inglés “random” (aleatorio, al azar). Es, sencillamente, otra forma de procesar la información.

En cualquier caso, se acepten o no estas comparaciones, lo que sí es importante destacar es que la primera de las dimensiones (metódicos–sin orden) se relaciona con el procesamiento de la información y la segunda (concreto–abstracto) se relaciona con la representación. Y que ambas dimensiones aparecen integradas en una única interpretación.

III.2.3.2.1.2. Fundamentación de Kolb:

También Kolb (1984), al igual que Gregorc, fundamenta su teoría en dos dimensiones. Una de las dimensiones que Gregorc señalaba, la que recoge los polos concreto–abstracto, aparece también en la teoría de Kolb. Sin embargo, como veremos más adelante, Kolb no atiende tanto a la dimensión del procesamiento –como hacía Gregorc- y aparece más interesado en la aprehensión o captación de dicho conocimiento.

Kolb desarrolla la teoría del aprendizaje experiencial. Para él *experiencia* es todo el conjunto de actividades que permiten aprender. Un estudiante no puede adquirir una lengua sin realizar una operación activa y creativa por la cual transforme de manera personal los datos ofrecidos por el contexto o campo de su experiencia lingüística.

Los dos ejes en torno a los cuales se define aquí el aprendizaje –y por ende, los diferentes EA- son el *eje de aprehensión* y el *eje de transformación* del conocimiento. En torno a estos dos ejes se articulan los cuatro acercamientos con los que el individuo afronta el aprendizaje. Así, en el eje de aprehensión encontramos un polo de contacto con la experiencia concreta y otro de conceptualización abstracta. El conocimiento captado mediante estos dos mecanismos es manejado a través de otros dos dispositivos, situados esta vez en el eje de transformación: en un extremo del eje tendremos la observación reflexiva y, en el otro, la experimentación activa.

Hay que recordar que estas cuatro magnitudes del aprendizaje representan los cuatro estadios de un ciclo que se repite, de tal manera que cuando se ha alcanzado el final del período, un nuevo ciclo puede comenzar de nuevo. Es la necesidad de aprender constantemente, pero en niveles cada vez más profundos y complejos (Skehan 1998: 245).

Detengámonos, entonces, a definir cada una de estas cuatro dimensiones que cristalizarán en los cuatro estilos de aprendizaje:

1. **Experiencia concreta:** todo aprendizaje –sostiene Kolb– debería surgir de la experiencia concreta de uno, puesto que la exposición al mundo real es la que suministra la base para otras formas de pensamiento.

Implica, pues, una especial relevancia de la vivencia y enfatiza el sentimiento sobre el pensamiento. Daría lugar al estilo *divergente*.

2. **Observación reflexiva:** haciendo uso de la experiencia concreta, los aprendices necesitan observarla de una manera sistemática y reflexionar sobre lo que han observado para establecer, después, generalizaciones.

Supone, por lo tanto, la adopción de un punto de vista en la observación de la vivencia o del concepto. Significa ver las cosas desde diversas perspectivas y reflexionar sobre las ideas o las situaciones. Daría lugar al estilo *asimilativo*.

3. **Conceptualización abstracta:** a partir de este proceso de reflexión basada en los datos, los aprendices deberían teorizar en un nivel ya más abstracto, para intentar comprender sus experiencias y darles sentido.

Usa, pues, la lógica, el pensamiento y el sistema conceptual, cualquiera que sea su naturaleza. Daría lugar al estilo *convergente*.

4. **Experimentación activa:** teorizar no debería ser el punto final, sino que debería posibilitar el que las experiencias fueran comprendidas de forma más completa. Es probable que tal teorización provoque más preguntas que se responderán mejor si se vuelve a la experiencia concreta, con lo que, de nuevo, se pone en funcionamiento el ciclo completo.

Se enfatizan aquí, por tanto, las aplicaciones prácticas, el hacer cosas, el influir en los demás o en las situaciones para conseguir objetivos. Daría lugar al estilo *acomodativo*.

Navarro *et al.* (1997: 106-107) modifican la terminología de Kolb para hacerla más transparente y así hablan de estilo “*observador – reflexivo*”, estilo “*reflexivo – conceptualizador*”, estilo “*conceptualizador – experimentador*” y estilo “*experimentador – activo*”. Intentan precisar, así, la tendencia de cada estilo manifestando el polo de partida y el polo hacia el que se dirige el proceso cognitivo de que se trate en cada caso.

La teoría de Kolb es, en definitiva, de gran importancia en nuestro estudio, pues en ella, en parte, está basado el cuestionario sobre EA distribuido a la población universitaria japonesa y cuyos resultados presentamos en la segunda parte del estudio¹⁷. Son, además, decisivas las aportaciones que pueden extraerse de su planteamiento:

- a. Kolb está más interesado en usar los polos de las dimensiones para así captar las cualidades más estables de los sujetos en las etapas de transición.

¹⁷ Capítulo VII, epígrafe VII.3.

- b. Añade a la dimensión concreto – abstracto, la de experimentación activa – observación reflexiva. Con esta dimensión caracteriza el aprendizaje en términos estáticos y dinámicos. Relaciona, además, dicha dimensión con la manera en que el individuo interactúa con el entorno y, por lo tanto, está cercana a una orientación de la personalidad (Skehan 1998: 246).
- c. Aporta una gran flexibilidad al modelo, pues cada una de las etapas no se presenta como excluyente sino que supone una fase necesaria en el proceso de adquisición. Su importancia y el momento en que aparezca, sin embargo, puede variar según los individuos (Villanueva 1997: 58-59). En la dimensión cognitiva del aprendiz, una de las fases predominará sobre las demás. El modelo de aprendiz *perfecto* será aquel que muestre un equilibrio entre las cuatro fases.
- d. Permite relacionar las estrategias de aprendizaje¹⁸ con las diferentes etapas. Así, a partir de la teoría de Kolb, el uso de estrategias cognitivas de inducción y deducción, el uso de estrategias pragmáticas de tanteo y el uso de estrategias de observación e interpretación ya no se corresponderán sólo con tendencias sin más. Reflejarán, además, etapas o momentos que son abordados por todos los aprendices. No sólo constituirán aspectos necesarios para la adquisición de una lengua, sino que se relacionarán, en definitiva, con distintas situaciones de aprendizaje (Villanueva 1997: 59).

Nos vamos acercando así a planteamientos más flexibles y realistas de los EA.

¹⁸ El análisis detallado de las estrategias de aprendizaje y comunicación no tiene aquí lugar por salirse del ámbito central de la discusión.

III.2.3.2.2. Desde contextos de aprendizaje del lenguaje

Los acercamientos arriba reseñados son generales en cuanto a su alcance y no están específicamente dirigidos hacia el área de aprendizaje del lenguaje. Señalaremos ahora aquellos desarrollos contemporáneos que intentan relacionar tales conceptos con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

III.2.3.2.2.1. Fundamentación de Willing:

La teoría de Willing (1987) es, en realidad, una reinterpretación de los planteamientos de Kolb en contextos de aprendizaje del lenguaje. Considera mejor hablar de una dimensión de dependencia/independencia de campo o *dimensión analítico/holística* (en lugar de abstracto – concreta, como había hecho Kolb) y añade a ésta la *dimensión activo/pasivo*.

Kolb desarrolló en su teoría la dimensión de la personalidad y cómo ésta influye en la manera en que los sujetos interactúan con el entorno. Willing, por su parte, aunque retiene los factores de personalidad, hace referencia, más bien, a la dimensión de procesamiento e insiste en cómo se opera con el material. Esta última es, por tanto, una magnitud cognitivo–perceptiva en su orientación, mientras que la primera se fundamenta más en rasgos de personalidad.

Vayamos, entonces, con el desarrollo que lleva a cabo Willing. Intenta, al igual que los autores anteriores, caracterizar a los aprendices del lenguaje en términos de un marco bidimensional que dará lugar a los siguientes EA (Skehan 247-248):

1. **Convergentes:** son aprendices activos y analíticos. Al procesar el material, son capaces de centrarse en las partes integrantes de dicho material y en su interrelación.

El perfil de estos aprendices es el de personas retraídas que prefieren evitar los grupos, e incluso las clases. Son independientes, confían en sus propios juicios y les gusta imponer sus propias ideas sobre el aprendizaje.

Este perfil influye, desde luego, en la manera en que construyen el lenguaje. Se trata de aprendices que consideran la lengua como un objeto, no como algo que les capacita para expresar valores personales. Están más inclinados, por tanto, a aprender *sobre* lenguaje que a usarlo como instrumento de comunicación.

Finalmente, es probable que estos aprendices operen de forma más cómoda en centros de autoformación, donde su capacidad para planear, vinculada a la disponibilidad de materiales, encajará bien con su estilo.

2. **Conformistas:** son aprendices pasivos y analíticos. Proporcionan un contraste interesante pues, al igual que los convergentes, también tienen un punto de vista analítico de la lengua y prefieren, por tanto, enfatizar el estudio sobre la lengua antes que el uso de ésta. Consideran el aprendizaje del lenguaje como una tarea susceptible de sistematicidad, lógica y organización.

Sin embargo, se apoyan en la organización de otros y dependen de aquellos a quienes consideran con dominio en el lenguaje. No confían en sus propias impresiones y se sienten cómodos cuando están en clases no comunicativas en las que harán lo que se les dice y donde seguirán el libro de texto.

Asimismo, estos aprendices preferirán a profesores bien organizados que les proporcionen clases estructuradas y planeadas.

3. **Aprendices concretos:** son aprendices pasivos y holísticos, es decir, dependientes de campo. Comparten algunas cualidades con los conformistas, pues al igual que a ellos les gustan las clases y la organización que éstas proporcionan. Pero, mientras que los conformistas conciben las clases compuestas por individuos aislados, los aprendices concretos disfrutan con los aspectos sociales que las aulas proporcionan. Para ellos son grupos de individuos que interactúan.

A los aprendices concretos les gusta asimilar la experiencia directa y están interesados en la lengua, más como instrumento de comunicación que como sistema. Ello se debe a que, puesto que son dependientes de campo, están orientados hacia las personas.

Sus actividades preferidas en la clase son los juegos y el trabajo en grupo, así como una amplia gama de tareas basadas en destrezas de tipo comunicativo.

4. **Aprendices comunicativos:** son aprendices activos y holísticos. Están orientados, pues, hacia una concepción de la lengua como uso pero son holísticos en su orientación.

Se sienten cómodos fuera de clase, mostrando independencia social y confianza en sí mismos, así como un deseo de asumir riesgos. Les gusta a estos aprendices involucrarse en situaciones comunicativas de la vida real, sin el apoyo y guía de un profesor, puesto que están fundamentalmente interesados en la transmisión de contenido.

Su orientación del aprendizaje holístico les lleva a no estar interesados en un acercamiento analítico o en aprender de forma separada los diferentes elementos de la lengua. Lo que quieren

enfaticar, sobre todo, es la habilidad comunicativa que surge de la interacción con los hablantes de la lengua.

En realidad, como señala Skehan (1998: 249), los trazos de los aprendices aquí esbozados son idealizaciones. Componen un cuadro demasiado perfecto como para reflejar de manera nítida la realidad compleja y diversa de los aprendices *reales*, influidos, además, por múltiples contextos de aprendizaje del lenguaje. Sin embargo, es útil extraer de este planteamiento la idea de los extremos, puesto que dan una clara impresión de que las dimensiones que en ellos subyacen separan importantes aspectos de aprendizaje de la lengua.

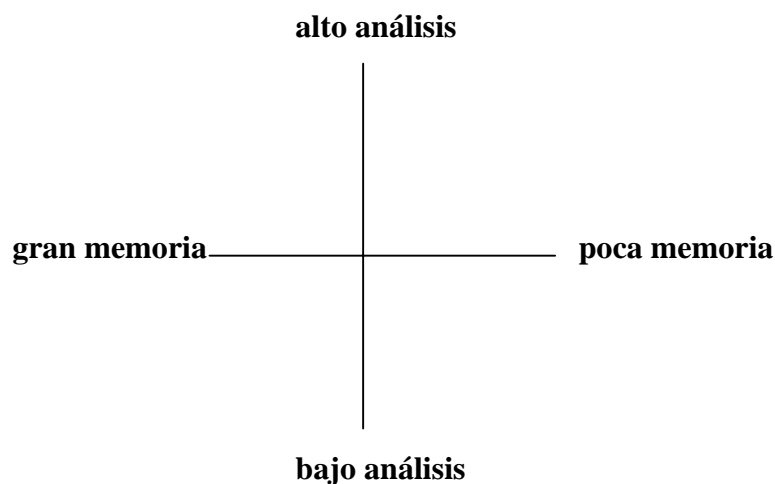
III.2.3.2.2.2. Fundamentación de Skehan:

El acercamiento alternativo a la cuestión del EA que propone Skehan (1998: 250-257) se basa en dos dimensiones: el grado de *análisis* y la cantidad de *memoria*. De la interrelación entre estas dos dimensiones surgirían los cuatro estilos de aprendizaje:

1. **Aprendices de alto análisis:** desarrollan representaciones de la lengua diferenciadas, organizadas y basadas en reglas. Tales aprendices se implican en frecuentes reestructuraciones del sistema de interlengua subyacente. Se asume que tales aprendices, orientados analíticamente, valorarán la precisión y se esforzarán por conseguirla como parte de su orientación general hacia la forma.
2. **Aprendices de bajo análisis:** se definen por contraste con los anteriores. Contarán con sistemas de interlengua más pequeños y menos diferenciados y se sentirán menos capaces a la hora de articular tales sistemas.

3. **Aprendices de gran memoria:** son aprendices que cuentan con una amplia gama de modelos –o ejemplos lexicalizados- en sus sistemas de memoria. Estos modelos serán, sobre todo, de una gran accesibilidad y podrán activarse en situaciones auténticas de comunicación. Son, además, aprendices que no valorarán la forma –ni su análisis- , sino que contarán, más bien, con una predisposición a la fosilización y a sacrificar la precisión en favor de un rápido y fácil acceso.
4. **Aprendices de baja memoria:** no tienen, por contraste, un inventario de modelos o representaciones características. Como consecuencia, tienen que recurrir a otras fuentes para superar las situaciones reales de comunicación.

La interrelación de las dos dimensiones comentadas –análisis y memoria- da lugar a la siguiente figura de aprendizaje:



(extraída de Skehan 1998: 251)

Puede concebirse cómo, en los espacios que quedan tras la intersección de las dos dimensiones, surge un rango de diferentes combinaciones –como, por ejemplo, gran memoria y bajo análisis- que, en diversas proporciones, darán lugar al amplio mosaico en el que se integren los diferentes aprendices. Así se evitaría uno de los peligros ya comentados en anteriores clasificaciones: el de la rotundidad y fijeza de las tipologías extremas.

La cuestión central del planteamiento de Skehan es que los diferentes acercamientos de los aprendices a las dos dimensiones se explican a través de tres elementos (y no sólo del estilo):

- La aptitud: la tendencia que un aprendiz determinado tenga hacia el análisis o la memoria estará condicionada por sus fuerzas –o debilidades- en el terreno de la aptitud. Es decir, aquellos sujetos con gran capacidad demostrarán una enorme habilidad analítica y un gran potencial de memoria también.

Tales aprendices podrán, por tanto, operar en un sistema bimodal –tanto en los niveles de representación como en los de procesamiento- y resolverán las demandas de la lengua como sistema y como comunicación. El resultado es el establecimiento de un sistema de interlengua equilibrado en todas las etapas. Ahora bien, las posibilidades de combinación son muchas pues dependerán, como decimos, de los perfiles de aptitud de los sujetos y de lo que éstos les permitan enfatizar: el análisis, la memoria o ambos a la vez.

En todos estos casos, sin embargo, el concepto de estilo no sería relevante, puesto que el perfil de aptitud adquiriría influencia dominante.

- Las tareas: las características de las tareas pueden influir también en los resultados de procesamiento y representación de la información

lingüística a los que llegue el aprendiz. Así, si la tarea enfatiza la forma, entonces será más probable que se use la dimensión del análisis. En contraste, si la comunicación, la presión para procesar en tiempo real y la fluidez son factores cruciales para implementar la tarea, entonces la memoria y el fácil acceso cobrarán preeminencia.

Esto tiene importantes consecuencias pedagógicas: si se planea una cuidada actividad antes y después de la tarea, se conducirá al aprendiz hacia una prioridad por el análisis. Recordemos que un metódico análisis de la tarea requiere atención por parte del aprendiz y, con ello, la posibilidad de que la forma sea focalizada aumentará. De igual manera, la intervención pedagógica que asegure el realce de los objetivos de instrucción también incrementará las oportunidades de un análisis más efectivo. A todo ello responde el enfoque de la CF que en esta investigación abordamos.

En contraste, una falta de relieve de las normas pedagógicas, junto con las condiciones de procesamiento de tipo natural, pueden conducir a una mayor dependencia de la memoria. De ahí la significativa importancia que los requisitos de la tarea tienen sobre la naturaleza del procesamiento y de la actuación. Tampoco aquí está implicado el concepto de estilo.

- El estilo: una interpretación del estilo representa una predisposición – dadas las capacidades del discente y los requisitos de la tarea- para acercarse al aprendizaje de la lengua extranjera con una preferencia por el análisis o la memoria.

Así, algunos aprendices prefieren concentrar su atención en la forma, los patrones, las reglas y la sistematicidad. Otros son menos proclives a la organización del material y, en lugar de ello, prefieren dar prioridad a la comunicación.

Skehan termina, finalmente, integrando su teoría –y las de los demás investigadores- dentro del marco de procesamiento de la información (*input–procesamiento central–output*). Como se ha podido observar, el mayor énfasis de los investigadores se sitúa en la etapa central del procesamiento.

El modelo de EA de Skehan gana en flexibilidad y realismo, con respecto a planteamientos anteriores. Aparece, además, enmarcado en un sistema mayor – el de procesamiento de la información- que lo engloba y le da sentido.

III.2.3.3. Los estilos de aprendizaje según Honey y Mumford:

El interés básico de estos autores se encuentra en averiguar “por qué en una situación en la que dos personas comparten texto y contexto, una aprende y otra no” (Alonso *et al.* 1994: 68). Consideran que ello se debe a la diferente reacción de individuos con diferentes necesidades acerca del aprendizaje. Esto, en definitiva, es para ellos los EA.

Honey y Mumford (1986) parten de un análisis de la teoría de Kolb (1984). Al igual que él, conciben el aprendizaje como un *proceso circular* en cuatro etapas y conceden gran importancia al *aprendizaje por la experiencia*. Recordemos que para Kolb experiencia es todo el conjunto de actividades que permiten aprender. Este dato no aparecía en Skehan.

Difieren de Kolb en las descripciones de los estilos, que en estos autores son más detalladas. Ambos se basan en un cuestionario sobre EA pero en el caso de Honey y Mumford, las respuestas de los aprendices son un punto de partida, un diagnóstico que permite aplicar al aprendiz un tratamiento de mejora. Finalmente, en el cuestionario de Honey y Mumford el número de ítems es mayor y, consecuentemente, el número de variables analizadas, también.

Denominan a los cuatro EA que establecen: *activo, reflexivo, teórico y pragmático*. Lo ideal, para estos autores, es que todos los aprendices puedan

pertenecer, de manera equilibrada, a los cuatro estilos: que todos sean capaces de experimentar, reflexionar, elaborar hipótesis y aplicar en proporciones iguales. En la práctica sabemos que no es así y que unos sujetos son más capaces de una cosa que de otra. Ya señalábamos que los EA no son sino la interiorización, por parte de cada sujeto, de una etapa determinada del ciclo (Alonso *et al.* 1994: 69). El papel de la intervención didáctica sería, precisamente, el de ayudar a cubrir vacíos en una u otra etapa de ese proceso circular que es el aprendizaje.

Antes de pasar a la definición de cada uno de los estilos, conviene señalar que la clasificación de Honey y Mumford no se basa en la inteligencia –o en la aptitud, como hacía Skehan–, ya que existen aprendices inteligentes con preferencia por uno u otro estilo. Si prescindimos del factor inteligencia, que no es fácilmente mejorable, podremos fijarnos en otros factores del aprendizaje que sí se pueden cambiar y mejorar. Ya insistimos anteriormente en que la concepción que aquí se desarrollará de los EA será la de procesos modificables a través de la intervención pedagógica.

Honey y Mumford (1986) definen así los EA que ellos establecen:

1. **Activos:** son personas que se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. De mente abierta y nada escépticos, acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Instalados en el presente –el aquí y el ahora–, les encanta vivir nuevas experiencias. Sus días están llenos de actividad. Tan pronto como descende la excitación de una actividad, comienzan a buscar la próxima. Se crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias y se aburren con los plazos largos. Son personas a las que les gusta el grupo e involucrarse en los asuntos de los demás y centran alrededor todas las actividades.
2. **Reflexivos:** les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Recogen datos y los analizan con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Son muy prudentes:

les gusta considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento, antes de llegar a alguna conclusión. Disfrutan al observar cómo actúan los demás y no intervienen hasta que se sienten seguros en la situación. Pueden crear a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente.

3. **Teóricos:** son personas que adaptan e integran las observaciones que realizan dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical, escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo.
4. **Pragmáticos:** lo que define, fundamentalmente, a estos aprendices es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. No les gustan las personas que teorizan: ellos buscan, ante todo, tomar una decisión o resolver un problema.

Alonso *et al.* (1994), en quien se basa el cuestionario por nosotros distribuido, comparten en su totalidad las ideas de Honey y Mumford. El planteamiento de estos autores españoles se inscribe dentro de los *enfoques cognitivos* del aprendizaje, ya reseñados, y en él se acepta una *división cuatripartita* del aprendizaje, en línea con Kolb (1984) o Honey y Mumford (1986).

Recordemos que para Kolb las cuatro fases del aprendizaje son: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Juch consideraba que primero era percibir, después pensar, a continuación planear y por último hacer. Mumford resumía así las cuatro etapas del proceso: tener una experiencia, repasar la experiencia, sacar conclusiones de la experiencia y, finalmente, planificar los pasos siguientes¹⁹. Alonso *et al.* (1994: 108), finalmente, relacionan las fases del proceso de aprendizaje con los EA:

1. Vivir la experiencia: *Estilo Activo*.
2. Reflexión: *Estilo Reflexivo*.
3. Generalización, elaboración de hipótesis: *Estilo Teórico*.
4. Aplicación: *Estilo Pragmático*.

La novedad introducida por Alonso *et al.* consiste, básicamente, en dividir cada estilo en dos niveles de características: “características principales” y “otras características”. A partir de un análisis estadístico del cuestionario que ellos distribuyeron entre los universitarios españoles²⁰, a las cinco características que obtuvieron las puntuaciones más significativas las denominaron “características principales”. El resto aparecen con el marbete de “otras características”²¹.

Nuestra investigación, que aparece detallada en la Segunda Parte, también es un trabajo empírico, al igual que el de estos últimos autores esbozados. El interés del presente estudio radica, a nuestro juicio, en realizar esta experimentación con una población –la japonesa- no investigada anteriormente en

¹⁹ Tales autores –y los procesos pertinentes- están marcados con negrita en la tabla de EA.

²⁰ Se trata de 1371 encuestas realizadas a universitarios de cuarto o quinto curso de las Universidades Complutense y Politécnica de Madrid (en total veinticinco Facultades y Escuelas Universitarias) durante 1991.

²¹ No consideramos, sin embargo, central en nuestra discusión el desarrollo de todas estas características. Nos quedamos, por tanto, con la clasificación y definición establecida por Honey y Mumford y que adaptaremos a nuestro ámbito de estudio concreto: la enseñanza – aprendizaje del español entre los aprendices japoneses.

este ámbito de los EA. Y aún más: vincular tales tipos de aprendiz con experiencias actuales de aprendizaje –como es el caso de la CF- , además de la información sobre el éxito de dicho aprendizaje. Este ha sido básicamente nuestro propósito: entroncar ambas investigaciones –la de los estilos y la metodológica- , necesidad ya reclamada por autores como Skehan (1998: 249).

Otra de las aportaciones será la de relacionar, en todo momento, la investigación con la realidad concreta de la Enseñanza–Aprendizaje de ELE. Por esta razón es por la que incluimos el siguiente epígrafe dedicado a aplicar toda la investigación antes desarrollada a la realidad concreta de las aulas.

III.3. El aprendizaje como tarea del profesor: implicaciones didácticas de los estilos de aprendizaje.

Después de analizar el cómo se aprende –*Teorías del Aprendizaje*- y el cómo aprenden los alumnos –*Estilos de Aprendizaje*- , ha llegado el momento de abordar el cómo enseñar a aprender –*Implicaciones didácticas*- . Es decir: deben examinarse ahora las consecuencias pedagógicas que conlleva el adoptar la investigación sobre los EA en el ámbito de la ASL.

Tales repercusiones cubrirán a los agentes implicados –Aprendiz y Profesor- así como al proceso que llevan a cabo dichos agentes –Enseñanza - Aprendizaje- . Finalmente, no podrá dejarse de vincular la investigación sobre los EA con la investigación sobre los criterios de actuación didáctica que aquí hemos reunido bajo el marchamo de CF.

III.3.1. Cultura de Enseñanza - Cultura de Aprendizaje:

“En definitiva, si el gran cambio de perspectiva que se ha operado en las últimas décadas ha sido poner en el foco de atención el aprendizaje en lugar de la enseñanza, convirtiendo al aprendiente en el verdadero protagonista del proceso, el único método válido será

un no-método, o, mejor dicho, un más-allá-del-método. Los principios generales de actuación deben ser tales que promuevan el aprendizaje en una diversidad de sujetos de características muy distintas entre sí". (Martín Peris 2000: 15)

Ha quedado dicho ya cómo una tendencia general que marca la orientación de los estudios de ASL tiene que ver con el aprendiz (*focus on learner*) y la importancia de las diferencias individuales entre los aprendices. Creemos que una manera de fomentar el aprendizaje “en una diversidad de sujetos de características muy distintas entre sí” es a través del conocimiento de sus EA.

Se habría desplazado así el interés que provocaba la Enseñanza –y la enseñanza de la lengua extranjera- hacia el *Sujeto* a quien va dirigida dicha didáctica y, por lo tanto, hacia todos los procesos de aprendizaje en él inmersos. El otro gran centro de atracción en estos estudios de ASL, como ya se señaló, han sido los *Procedimientos* llevados a cabo para promover en los sujetos el acceso al conocimiento de la lengua (Martín Peris 2000: 3-4). En esta investigación se pretenden cubrir ambos centros de atención: el del Sujeto, a través del estudio de los EA, y el de los Procedimientos, a través de la propuesta didáctica de la CF.

Así, no pueden concebirse ya la Enseñanza y el Aprendizaje como dos desarrollos separados e independientes, tal y como habían sido considerados hasta el momento (Serra 1997: 158):

- la *Cultura de la Enseñanza* separa ambos componentes al centrar toda la responsabilidad en el docente, que determina el nivel que hay que alcanzar independientemente de las características de sus aprendices. La programación es rígida y cerrada. No se contempla en ningún momento la necesidad de aprender a desarrollar estrategias de aprendizaje.
- La *Cultura de Aprendizaje*, por el contrario, se basa en la creencia de que existe una relación de diálogo entre enseñanza y aprendizaje en la

que ha de prevalecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje. El profesor aquí no propone programaciones cerradas, pues los objetivos y contenidos se negocian. Pero, además, el docente favorecerá la recuperación de las estrategias lingüísticas y comunicativas que posean los estudiantes en otras lenguas.

Ambas evoluciones, Enseñanza y Aprendizaje se encuentran sumidas en un mismo proceso, en el que la una ha de tener siempre como referencia a la otra –y viceversa-. Han de estar, pues, mutuamente implicadas y ello significa que deben ajustarse, de cara a conseguir la mejor calidad y el máximo rendimiento en esta actividad en la que aparecen involucrados docente, discente y didáctica.

Ahora bien, es necesario saber en qué consiste tal ajuste. Si diseñamos una enseñanza centrada en el alumno, la teoría de los EA debe repercutir seriamente en los Estilos de Enseñar. La propuesta de los EA ofrece a los docentes –y a los propios alumnos, también- datos significativos sobre el aprendizaje individual.

La cuestión que surge ahora es el *para qué* de el conocimiento de dichos EA por parte del profesor. La respuesta aquí es doble:

- Por un lado, *para mejorar y optimizar los EA personales*. Parece suficientemente probado que los estudiantes aprenden con más efectividad cuando se les enseña con sus EA predominantes (Alonso *et al.* 1994: 62). Villanueva nos lo recuerda también:

“es lógico suponer que aquellos contextos y métodos de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la capacidad de aprehender o «captar» las lenguas, según los distintos estilos cognitivos, favorecerán asimismo la adquisición”. (Villanueva 1997: 60)

- Por otro lado, *para potenciar los EA menos desarrollados*. Analizamos en el epígrafe anterior la investigación que demuestra cómo el aprendiz ideal será aquel capaz de atravesar cíclicamente todos los EA. Pues bien, es fácil deducir entonces que el profesor necesita conocer los EA para cubrir esos vacíos que demuestren tener sus estudiantes en aquellos estilos que no formen parte de sus preferencias. Recordemos, en este sentido, que es conveniente desarrollar todos los EA porque nos permitirán un mejor aprendizaje en todas las situaciones (Alonso *et al.* 1994: 157).

En ambos casos, como vemos, se trata de *ajustar* la didáctica a las características peculiares de los aprendices, bien sea para maximizar, bien sea para implementar. Los pasos que debería llevar a cabo el profesor entonces serían los siguientes:

<u>PASOS DEL MODELO</u>	<u>REQUISITOS</u>
1. Diagnosticar los EA de los alumnos.	Tener claro el concepto de EA.
2. Clasificar en categorías.	Un instrumento de diagnóstico y clasificación
3. Ajustar el estilo de enseñar del profesor con el estilo de aprendizaje de los alumnos.	Conocer qué estilos de enseñar se ajustan a cada estilo de aprendizaje.
4. Ajustar el estilo de enseñar del profesor para cubrir los <i>déficits</i> de estilo de aprendizaje de sus estudiantes.	Conocer qué estilos de enseñar pueden potenciar los EA menos desarrollados entre los estudiantes.

La opinión de Catalina Alonso (Alonso *et al.* 1994: 60-61) no llevaría a interpretar la generalización absoluta de ambos ajustes. Es decir, no se trataría de acomodarse a las preferencias de estilo de *todos* los alumnos en *todas* las ocasiones. Esto sería, a todas luces, inviable. Se trata, más bien, de que el docente se esfuerce en comprender las diferencias de estilo de sus alumnos para adaptar –ajustar– su estilo de enseñanza en aquellas áreas y en aquellas ocasiones en que sea adecuado para los objetivos que se pretenden.

La teoría de los EA nos proporcionaría, en definitiva, una herramienta de primer orden para acercar, de una manera clara y práctica, las *culturas* de Enseñanza y Aprendizaje y hacer que sean una en el contexto de ELE en Japón.

Precisamente aquí, en los contrastes y choques culturales que puedan establecerse entre la cultura de partida –la española, en este caso– y la cultura de llegada –la japonesa–, la investigación sobre los EA adquiere también toda su transcendencia. Y es que ni los métodos, ni los ejercicios prácticos, ni los textos diseñados en una cultura pueden ser trasvasados, sin una seria adaptación (sin un serio estudio de los EA de nuestros estudiantes, podríamos decir) a otras culturas.

III.3.2. Papel del Profesor:

Según la perspectiva que venimos comentando, son varios los atributos con los que debe contar el profesor a la hora de desarrollar su tarea docente. Estas características pueden sistematizarse de la siguiente manera:

1. *El profesor de E/LE debe ser un **facilitador** del aprendizaje:* desde este enfoque, el profesor pasa de ser el que enseña a ser el que facilita el aprendizaje, o también, el que enseña a aprender.

Atrás quedó ya el tiempo en que el docente era el único protagonista en el aula, como una especie de “*deus ex machina*” que todo lo controlaba. Aparece ahora un nuevo papel del profesor, en el

que éste es un recurso más que una autoridad (Villanueva y Navarro 1994: 25). El protagonismo pasa a ser compartido, así, a partes iguales por docente y discente. El profesor ha de *colaborar*, sencillamente, en la tarea llevada a cabo por sus estudiantes y extraer de ello conocimientos. Desde esta perspectiva, la vida en el aula amplía horizontes –en lugar de restringirlos- pues el docente aprende cosas que no conocía antes.

Las repercusiones que todo ello entraña son varias y se desarrollan en varios niveles:

Ia- En la programación que el docente lleve a cabo habrán de ocupar un lugar importante los temas referidos a procesos y estrategias del aprendizaje. También los mecanismos cognitivos y sociales del aprendiz, así como la forma de guiar los diferentes aprendizajes.

Ib- El profesor no ha de ser sólo técnico en los contenidos que vaya a transmitir, sino también en las estrategias de facilitación del aprendizaje. Ello abre un nuevo campo en la formación actual de los profesores de L2.

Ic- Si, conforme a todo lo anterior, contenidos y estrategias pasan a adquirir la misma importancia en el curriculum, es lógico deducir que el profesor deberá distribuir su tiempo entre la enseñanza de contenidos y la enseñanza –directa e indirecta- de estrategias de aprendizaje.

El aprendizaje, desde esta triple perspectiva, pasa a ser *también* tarea del profesor debido a dos razones fundamentales:

- las estrategias que los estudiantes aplican a su aprendizaje influyen, como vimos, de manera efectiva en la calidad de éste.
- tales estrategias son aprendibles y mejorables a través de la actuación del profesor.

Todo ello puede contribuir a que se desdibujen las fronteras entre la Enseñanza y el Aprendizaje, tan férreamente establecidas en planteamientos didácticos anteriores. Recordemos que se trata de crear puentes –no fracturas- entre estos dos procesos y sus actantes.

2. *El profesor de ELE debe ser un profundo **conocedor de los EA** de sus estudiantes:* se ha insistido ya en cómo el docente que conoce los EA de sus discentes, intentará adecuar su estilo de enseñar a dichas preferencias de aprendizaje y, por tanto, hará que su estilo de enseñar sea más eficaz.

Ahora bien, no basta con conocer los EA de los estudiantes. El docente ha de saber también cómo optimizar los que ya existen en sus aprendices y cómo mejorar los que presentan el mayor número de carencias.

Técnicamente, por tanto, el profesor ha de estar formado en estilos y estrategias de aprendizaje y capacitado, al mismo tiempo, para manejar todos aquellos recursos didácticos que le lleven a la consecución de los fines arriba esbozados. El profesor se convierte, así, en un investigador de los aprendizajes y en un diseñador de situaciones que favorezcan el aprendizaje (Villanueva y Navarro 1997: 16).

Y no sólo eso: ha de saber transmitir a sus aprendices las técnicas –estrategias- de las que se apropien progresivamente para

tender así hacia el deseado *aprender a aprender*. En definitiva, el docente ha de ser una persona bien preparada en este campo para guiar a los estudiantes hacia el auto-aprendizaje.

3. *El profesor de ELE debe ser un ingeniero del aprendizaje*. El reunir las condiciones previas convierte al docente en un profesional del aprendizaje que debe estar implicado continuamente en una intensa actividad de observación y seguimiento controlado de los aprendizajes de sus estudiantes.

Esta actividad puede concretarse en los siguientes pasos:

3a- El docente debe concretar qué dimensiones del EA considera importantes, teniendo en cuenta la edad de los alumnos, su madurez, el aspecto de la lengua que se esté abordando, sus experiencias previas en el aprendizaje de lenguas, etc.

3b- Debe elegir un instrumento de medida –cuestionario– apropiado para las características de sus alumnos.

3c- Necesitará considerar cómo manejar una situación de aprendizaje sobre la cual el cuestionario arroje una diversidad de datos.

3d- Se encontrará con dificultades de tipo situacional (características físicas del aula, número de alumnos, estructura y cultura del centro educativo, etc.) y deberá saber cómo resolverlas para adecuar al contexto concreto su teoría sobre los EA.

4. *El profesor de ELE debe ser un buen **observador** de todo lo que acontece en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes:* para que todo lo anterior pueda llevarse a efecto el docente debe desarrollar una capacidad de análisis y sondeo de lo que sucede en el aula de L2.

Puede argumentarse aquí que no estamos ante un punto de vista novedoso, pues de hecho la mayoría de los profesores, explícita o implícitamente, utiliza técnicas de observación para tratar de conocer mejor al estudiante.

La mejora que introduce la propuesta pedagógica de los EA es el hecho de facilitar un diagnóstico de los alumnos con un nivel más técnico y objetivo que la simple observación asistemática. El método de medida objetivo –el cuestionario- ofrecerá datos acerca de cómo prefieren aprender los alumnos y si necesitan más o menos dirección y estructura (Alonso *et al.* 1994: 64).

Ésta será información de primera mano y sumamente útil, pues ayudará a los docentes a tomar decisiones acerca de la selección de materiales didácticos, acerca de cómo presentar la información a los aprendices concretos con los que está trabajando, acerca de la creación de grupos y subgrupos de trabajo, procedimientos adecuados para la evaluación, etc.

El uso de un instrumento de medida fiable para los EA puede, finalmente, hacer que el docente ahorre mucho tiempo y equivocaciones.

5. *El profesor de ELE debe ser **tolerante** con la diversidad de EA:* estudiar los EA de los discentes llevará al docente a reconocer que su propio EA puede diferir del de sus estudiantes.

Este hecho le permitirá estar más abierto hacia esta diversidad, le ayudará a ser más tolerante, a no sobrevalorar los estilos de los aprendices que coincidan con el suyo ni a minusvalorar aquellos EA que sean diferentes. Así, sus criterios de actuación, como decíamos anteriormente, tendrán en cuenta esta pluralidad y a ella se irá conformando progresivamente su didáctica (Martín Peris 2000: 12).

III.3.3. Papel del Aprendiz:

Comenzábamos nuestras reflexiones –en este campo de las implicaciones didácticas de los EA- señalando el progresivo traslado que se produce en la actualidad desde una cultura de la enseñanza hacia una cultura del aprendizaje (Martín Peris 2000: 15). La perspectiva aquí esbozada, sin embargo, se acerca más a un diálogo entre estas dos culturas, que a un nuevo distanciamiento. Ese diálogo –creemos- debería darse entre el aprendizaje heterodirigido (o dirigido por el profesor en situación de clase) y el autoaprendizaje, al que paulatinamente debe aspirar el discente (Villanueva 1997: 63).

Señalábamos, a continuación, el cambio que todo ello implicaba en la figura del Profesor. El desarrollo aquí ha sido extenso: no en vano el encabezamiento que abría estas reflexiones, *“El aprendizaje como tarea del profesor: implicaciones didácticas de los estilos de aprendizaje”*, así lo anunciaba. El cambio, recordémoslo, sugiere que el profesor adopte el papel de asesor y guía (Villanueva 1997: 63) como profundo conocedor –e investigador- en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Asimismo, debe facilitar a sus estudiantes el camino hacia la autonomía en el aprendizaje.

El otro gran cambio que ahora nos compete es el que se produce en la figura del Aprendiz. Mucho se ha dicho ya sobre el perfil de esta figura a la hora de desarrollar las teorías del aprendizaje y los EA. Allí fueron desgranándose las principales actuaciones que debería tener el aprendiz bajo este nuevo enfoque en la didáctica de la lengua. Por tanto, tan sólo nos cabe rescatar ahora algunas de las

ideas arriba desarrolladas, insistir en ellas por su transcendencia y completarlas con otras que aún no hayan sido dichas.

Destacamos aquí la *autoconsciencia del aprendizaje*. Debe asumir el discente que él es el máximo responsable en el proceso de aprendizaje (Villanueva 1997: 63), tal y como planteaba la teoría humanista de Rogers. Ello debe conducirlo a descubrir –ayudado por el profesor- cuál es su propio EA. La finalidad: “aprender más, mejor y más deprisa” (Martín Peris 2000: 12). También guiados por el profesor, los aprendices deberán descubrir cuáles son aquellos estilos en los que encuentran carencias, con el fin de conseguir un aprendizaje eficaz que les lleve a ser hábiles en cualquier situación de aprendizaje.

Esta consciencia del propio aprendizaje le hará pensar en las estrategias que emplea. Será necesario, incluso, que se familiarice con el uso de las estrategias de aprendizaje para lo cual, claro está, habrá de ser entrenado por el profesor. Con su ayuda, por tanto, el aprendiz deberá alcanzar este desarrollo metacognitivo y cognitivo como aprendiz de lenguas.

Entre las estrategias metacognitivas cabe destacarse destrezas tan importantes como la selección de los puntos de atención, la planificación de la actuación (modo, instrumentos y tipo de aprendizaje), la evaluación del proceso (que permite reorientar las decisiones tomadas, si fuera necesario), etc.

En la presente investigación, una parte del estudio concede importancia a las representaciones que los aprendices se hacen sobre sí mismos y sobre lo que aprenden (cuestionario de EA). Resulta obvio señalar que dichos datos no deben quedarse únicamente en manos del profesor como material de investigación. En todo momento, el aprendiz debe ser consciente de ellos para optimizar, así, su aprendizaje.

Conviene traer aquí, finalmente, algunos de los fundamentos de la psicología cognitiva ya desarrollados, pues constituyen aspectos determinantes a

la hora de entender el papel del aprendiz bajo la nueva perspectiva. Son su *protagonismo activo* en el proceso de aprendizaje, su *creatividad*, la *cooperación* con otros discentes como factor que contribuye al desarrollo de las estructuras cognitivas y su función de *constructor* de la lengua que está aprendiendo.

III.3.4. Enseñar a aprender ➡ Aprender a aprender:

Las principales actividades que, a la luz del nuevo enfoque, llevarán a cabo las figuras del Profesor y del Aprendiz, y en las que habrán de materializarse los cambios arriba reseñados, corresponden aquí a las expresiones *Enseñar a aprender* –en manos del Profesor- y *Aprender a aprender* –en manos del Aprendiz- .

Comencemos, pues, por considerar más en detalle en qué consiste la tarea de **Enseñar a aprender**. Ya señalamos en su momento cómo la enseñanza de L2 no debe concebirse como una mera labor de transmisión de conocimientos lingüísticos, en definitiva, de instrucción. Enseñar a aprender, por el contrario, debe entenderse como sinónimo de “promoción sistemática del aprendizaje” (Villanueva y Navarro 1997: 21). Ello conlleva dos objetivos básicos:

1. Impulsar en uno mismo como docente el desarrollo de una sensibilidad hacia los intereses, ritmos y EA de los aprendices.
2. Fomentar la responsabilidad del aprendiz en su propio aprendizaje y en el aprender a aprender.

Implica, por parte del Aprendiz, el ir adquiriendo, de manera progresiva, una cierta capacidad autónoma de aprendizaje y una disposición permanente a la autorreflexión sobre dicho proceso de aprendizaje. Ello significa que se debe colocar al discente en situaciones de pensar, de anticipar, de participar, de analizar y de decidir (Civera 1997: 179).

Por parte del Profesor, manifiesta una concepción basada en el desarrollo de *estrategias* adecuadas de enseñanza. Para ello, deberá adoptar una permanente actitud de búsqueda de dichas estrategias, a través de una labor de investigación: “investigar cómo se aprende para enseñar a los estudiantes a aprender a aprender” (Villanueva y Navarro 1997: 21).

Ya hemos hablado en ocasiones anteriores de esta figura –tan necesaria hoy- del *Profesor-Investigador*, involucrado en la observación, análisis y mejora de la práctica diaria en el aula e inserto en un marco metodológico que dota de sentido a su labor, como es el de la Investigación en acción²² (*Action Research*). Es más: no se entiende ya hoy el perfil del docente sin esta tarea permanente de búsqueda. Dicha tarea se apoya en una relación dialéctica entre la teoría y la práctica y en ella la construcción de conocimientos se vinculará en todo momento a la experiencia concreta. Ésta y no otra perspectiva es la que ha sido adoptada en el presente estudio.

El profesor acabaría convirtiéndose de esta manera, no tanto en un especialista del saber en sí (tal y como de manera exclusiva se le venía exigiendo), como en un “especialista de la transmisión del saber” (Civera 1997: 179). Ello supone alejarse de una concepción estática del saber para adoptar esa otra faceta versátil: la que se está estructurando en la mente de los estudiantes, la que evoluciona, que depende del tiempo, del contexto... y que necesita un *mediador* que la haga asequible a los aprendices para alcanzar la construcción de los significados. Esto –y no otra cosa- es el conocimiento.

Finalmente, de todo lo dicho se deduce que el principal cometido del profesor es el de conducir al discente hacia la propia autonomía en su aprendizaje. Es decir, *enseñarle a aprender*. Queda por concretar, entonces, qué tipo de actuaciones didácticas puede llevar a cabo el profesor para materializar este

²² La *investigación en acción* se define como “una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales –como la de la enseñanza- para mejorar la racionalidad y el entendimiento de sus propias prácticas y de las situaciones dentro de las cuales éstas tienen lugar” (Villanueva y Navarro 1997: 24). El profesor debería, por tanto, someter a reflexión su propia práctica y entender, así, que ni el curriculum, ni el saber ni la situación de Enseñanza-Aprendizaje son inmutables.

Enseñar a aprender. Seleccionamos algunas de las propuestas que Villanueva (1997: 63-64) nos ofrece:

- Integrar habitualmente en las clases momentos en los que se analice cómo transcurre el aprendizaje. Un cuestionario preparado al efecto puede servir de ayuda.
- Investigar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes y reflexionar sobre ellas.
- Animar a los estudiantes a reflexionar sobre sus estrategias discursivas; si fuera necesario, en su lengua materna.
- Inducir al descubrimiento de reglas lingüísticas y discursivas.
- Crear situaciones de discusión en grupo para determinar las necesidades y los objetivos.
- Pedir a los estudiantes que lleven un diario de su proceso de aprendizaje.
- Aplicar procedimientos de autoevaluación continua y facilitar la elaboración de criterios y pruebas de autoevaluación por parte de los mismos estudiantes.
- Utilizar técnicas de autocorrección y conceptualización de los errores.
- Evaluar regularmente el progreso de los estudiantes respecto al aprender a aprender.

Queda ahora por reseñar la actividad que, en todo este proceso autonomizador llevará a cabo el Aprendiz: el **Aprender a aprender**. Como correlato obligado del Enseñar a aprender, puede deducirse de todo lo anteriormente dicho que el requisito básico para que un discente aprenda a aprender será el prestar especial atención a la adquisición de estrategias cognitivas de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje.

De esta manera, a la hora de definir el aprender a aprender podríamos fijarnos en el aspecto básico de la autoconsciencia del aprendizaje y decir, junto

con Villanueva y Navarro (1997: 19) que aprender a aprender es desarrollar la *consciencia del propio aprendizaje* y adquirir de manera procesual²³ las destrezas metodológicas, lingüísticas y metacognitivas que implica saber aprender lenguas.

Sin embargo, por todo lo dicho anteriormente sobre los EA –sobre los que posee y sobre los que no posee el discente- creemos necesario añadir a esta definición el aspecto básico de saber aprender *en cualquier situación* (para lo cual, recordémoslo, debe hacerse con todos los EA). Así, podría definirse el Aprender a aprender como:

“un desarrollo de la autoconsciencia del aprendizaje que le lleve al aprendiz a adquirir las destrezas lingüísticas, metodológicas y metacognitivas necesarias para aprender con efectividad en cualquier situación –lingüística- en que dicho aprendiz se encuentre”.(Villanueva y Navarro 1997: 19)

El porqué elegir la teoría de los EA para conseguir esta actividad autonomizadora es debido a que este planteamiento da una respuesta coherente y realista a la necesidad de aprender a aprender. En el esfuerzo por mejorar la calidad de la enseñanza de lenguas y de ayudar a la autonomía en el aprendizaje, los EA resultan ser una teoría rica en orientaciones y aplicaciones prácticas (Alonso *et al.* 1994: 12).

En nuestro caso, presentamos, en la parte experimental, cómo hacer un diagnóstico de los EA, a continuación diagnosticamos el EA de nuestros aprendices concretos –los universitarios japoneses- y finalmente exponemos cómo hacer un adecuado tratamiento de potenciación de los EA existentes y de mejora de los EA con mayores carencias. Y todo ello para conseguir que nuestros estudiantes sean capaces de aprender con efectividad en cualquier situación en que se encuentren.

²³ Ya se ha señalado cómo el aprendizaje de una lengua constituye, desde nuestro punto de vista, un *proceso* de construcción de conocimientos, proceso en el que los conocimientos interiorizados, las anteriores experiencias de aprendizaje y las representaciones de los aprendices sobre cómo funcionan las lenguas desempeñan un papel fundamental.

Al igual que hicimos con el Enseñar a aprender, necesitamos saber cómo puede un aprendiz concretar en su proceso diario de aprendizaje de la L2 este Aprender a aprender. En suma, qué actividades le pueden conducir a ello. Éstas que aparecen listadas aquí pueden ser algunas pautas para conseguirlo:

- Controlar el propio aprendizaje.
- Desarrollar un plan personal de aprendizaje.
- Diagnosticar los puntos fuertes y débiles como discente.
- Describir el propio EA.
- Superar los bloqueos personales en el aprendizaje.
- Conocer en qué condiciones se aprende mejor.
- Saber aprender de la experiencia de cada día.
- Saber aprender de cualquier medio de comunicación (prensa, radio, televisión) y aprovechar las oportunidades que ofrecen las últimas tecnologías (ordenador).
- Participar en grupos de discusión y de resolución de problemas.
- Aprender del profesor que actúa como guía o tutor.
- Usar la intuición para el aprendizaje.

Para terminar, nos parece útil hacerlo con esta cita de Villanueva que cierra de manera clara y precisa este aspecto del Aprender a aprender:

“Alcanzar la autonomía supone ser capaz de hacerse cargo en una cierta medida del propio proceso de aprendizaje y esta competencia se concreta en la adquisición de los conocimientos y las destrezas implícitos en la capacidad de saber aprender. Sin embargo, estos conocimientos y estas destrezas no son innatos –como no lo es tampoco la autonomía- sino que deben ser aprendidos, y es aquí donde entra en juego la incorporación de un objetivo específico pero integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el objetivo de aprender a aprender las lenguas”. (Villanueva 1997: 61)

III.3.5. Relación con la Concienciación Formal:

“...la prudencia y cautela con que conviene aproximarse a las recomendaciones didácticas no equivalen a inhibición: es necesario actuar²⁴ porque la didáctica no se puede sentar a esperar a que se hayan alcanzado conclusiones definitivas”.(Martín Peris 2000: 14)

Sólo nos resta ya señalar la vinculación que la teoría de los EA guarda con el planteamiento didáctico que aquí denominamos Concienciación Formal. Ante todo, es preciso manifestar que la teoría de los EA carece de significado si no se la dota de la práctica empírica, es decir, si no busca experimentarse, probarse a sí misma, en determinadas circunstancias de un entorno didáctico concreto. En este sentido, se necesita investigación que vincule los tipos de aprendiz –conforme a sus EA- con experiencias actuales de aprendizaje y que dicha investigación aporte información sobre el éxito –o no- de ese aprendizaje (Skehan 1998: 249).

Desde esta perspectiva es desde donde debe entenderse nuestro estudio. Expresamos la hipótesis según la cual el estudiante japonés tendría un EA de tipo reflexivo-teórico. Parecería razonable pensar, entonces, que el tipo de criterios didácticos que mejor encajan con dicho EA serían los reunidos bajo la denominación de CF. Éstos serían respetuosos con su EA e, incluso, contribuirían a dinamizarlo y hacer más eficaz, así, su aprendizaje.

Pero esto es necesario probarlo: a través de un diagnóstico de los EA de los estudiantes japoneses, primero, y mediante un experimento de metodología comparativa, después, para probar la eficacia de la reflexión consciente sobre la forma que supone la CF. La investigación sobre los EA de los estudiantes se nos muestra, así, como un valioso recurso para determinar los tipos de ayuda que son necesarios (Villanueva 1997: 65). Aquí radica, precisamente, la importancia de

²⁴ El subrayado es nuestro.

conocer a los aprendices para proponer metodologías adecuadas (Serra 1997: 163). Y la teoría de los EA nos proporciona el primer instrumento para comenzar a *actuar*.

Son varios los aspectos tratados dentro de la teoría sobre los EA que guardan relación directa con la CF. Nos detendremos en los siguientes: *la enseñanza centrada en el alumno, la autonomía en el aprendizaje, el paso de una Cultura de Enseñanza a una Cultura de Aprendizaje, las estrategias cognitivas y el aprendizaje significativo*.

Si existe un desarrollo teórico que pueda acercarnos a la **enseñanza centrada en el alumno**, éste es, sin duda, el de los EA. Tal y como venimos insistiendo, dicha teoría nos ayuda a determinar las necesidades del alumno, las llamadas necesidades subjetivas, como sus expectativas y creencias en relación con lo que es aprender una lengua, sus experiencias previas y sus hábitos de aprendizaje, los factores emotivos que impregnan cada una de sus vivencias en el aprendizaje, etc. (Martín Peris 2000: 17).

Mediante la observación, descubrimos varias de estas *necesidades* y particularidades que definen al estudiante japonés:

1. Es el aprendiz japonés un discente con una experiencia previa de adquisición de L2 puramente gramatical, como tendremos ocasión de comprobar a la hora de tratar el marco educativo²⁵.
2. Se trata de un estudiante no dado a las dramatizaciones ante la clase debido a su afán perfeccionista y a su miedo a cometer errores.
3. Siempre que ha de manifestarse de forma individual ante el resto de aprendices del grupo-clase se inhibe por miedo a equivocarse.
4. Estamos ante un tipo de aprendiz que necesita más tiempo que otros para procesar las respuestas, debido, precisamente, a ese afán perfeccionista.

²⁵ Capítulo V.

5. Antes de manifestar su opinión necesita reflexionarla y cotejarla con su compañero. Necesita apoyarse en él.

Todo ello nos hace descubrir, a través de un proceso intuitivo, que estamos ante un tipo de aprendiz con varios datos relevantes:

- Le gusta la reflexión gramatical, en la que ha sido educado.
- Requiere actividades programadas con tiempo suficiente para buscar una racionalidad y una lógica a la gramática²⁶ que tiene ante sí, actividades que dirijan su atención consciente hacia diversas formas lingüísticas.
- Le gustan actividades en las que pueda conformar su opinión con el resto de sus compañeros.

Este planteamiento es una forma de comenzar a descubrir ya las diferencias individuales del aprendiz japonés y, con ello, adentrarnos en una didáctica centrada en el alumno. Forma parte, por tanto, de esa necesidad actual de establecer currículos abiertos, que miren al estudiante y sus necesidades y que, además, sean negociados.

Para las particularidades de este discente concreto una respuesta adecuada puede ser la FF. Los EA y su diagnóstico nos harán ver si estas reflexiones nuestras, producto de la observación en el aula de ELE en Japón, son ciertas. El experimento en el que se pone a prueba la CF nos dirá, finalmente, si este enfoque es verdaderamente la respuesta a este perfil concreto de aprendiz.

Un segundo aspecto que potencia la teoría de los EA, al que ya hemos

²⁶ Dentro de los estudios actuales sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras cobran especial interés aquellos que centran su importancia en la atención a la forma –como medio de convertir el conocimiento declarativo en procedimental- y en la actividad metalingüística. Este interés, como tendremos ocasión de comprobar, es recogido por planteamientos como el de la CF.

aludido en reiteradas ocasiones y que encuentra respuesta también en la CF, es el de la **autonomía en el aprendizaje**. Veámos cómo una de las implicaciones de los EA es la búsqueda de una metodología

“que, teniendo en cuenta los distintos aspectos cognitivos que favorecen el aprendizaje, promueva el desarrollo de las estrategias que intervienen en el desarrollo del mismo de una forma autónoma”. (Pérez 1997: 201)

Podría decirse, incluso, que el objetivo último de la teoría de los EA no es otro sino la búsqueda de la autonomía en el aprendiz. Este hecho encuentra sintonía con la CF, cuya propuesta de programación tiene en cuenta el desarrollo de los procesos individuales de los estudiantes, y donde dicho estudiante se responsabiliza, progresivamente, de su proceso de aprendizaje y deja de relegar toda la responsabilidad en el profesor.

Las técnicas inductivas de la CF, a través de las cuales el aprendiz descubrirá por sí mismo el funcionamiento de una determinada estructura, además de resultarle atractivas, potenciarán en él el desarrollo de la autonomía. Junto a ello, operaciones como la *consciencia* y la *atención*, de forma gradual, irán incorporándose a los mecanismos de procesamiento del aprendiz.

Estos períodos de observación en los que el profesor deja espacio para que se desarrollen las inferencias del discente, son sumamente provechosos, mucho más que el proporcionar reglas prácticas que intenten resolver todos los problemas inmediatamente (Matte Bon 1998: 64). Contribuirán, además, a formar en el estudiante esa conciencia autónoma global que le lleve a buscar –y adquirir– las reglas que subyacen a la gramática, no sólo dentro de clase, sino también fuera de ella.

Son, en definitiva, ayudas efectivas y maneras más rápidas de controlar el uso lingüístico de forma autónoma que la CF pone en manos del aprendiz de L2.

Otro de los aspectos analizados, en el que entran en relación la teoría de los EA y la propuesta de la CF, es en el **cambio de una Cultura de la Enseñanza a una Cultura del Aprendizaje**. Ya señalábamos cómo, en esta última, es el estudiante quien pasa a responsabilizarse de su proceso de aprendizaje. El profesor, por su parte, hará lo posible para facilitar dicho proceso.

Pues bien, por lo ya esbozado sobre la CF –y por lo que ampliaremos en el siguiente capítulo dedicado al enfoque–, la *consciencia* desarrollada sobre la forma lingüística no es sino un instrumento que conduce al aprendiz a tomar las riendas de su propio aprendizaje. Es él quien, mediante sus capacidades cognitivas –entre las que se cuenta la consciencia–, debe descubrir la arquitectura que subyace en la L2, sin esperar a que su profesor se la transmita y él la reciba de forma pasiva. Pasa a ocupar un primer plano, así, la creatividad del estudiante a la hora de construir su propio aprendizaje.

Recordemos también que pasar de una cultura de enseñanza a una cultura del aprendizaje de lenguas exige hacer explícitas las representaciones de los estudiantes acerca de los objetivos, los contenidos, las modalidades de realización del aprendizaje, los criterios y las condiciones de evaluación (Villanueva 1997: 64). Y esto, recordémoslo también, sólo podemos llevarlo a cabo de una forma seria a través de un cuestionario sobre EA.

El cuestionario nos dará las claves de los procesos de aprendizaje del aprendiz. A partir de aquí podemos encontrar respuesta a tales cuestiones en los criterios de actuación didáctica de la CF. Saber si tales criterios encajarán –o no– con el perfil de aprendiz que tenemos delante, dependerá del estudio experimental. Dos son las dimensiones con las que ha sido dotado: el análisis estadístico (cuantitativo), por un lado, y el estudio de casos (cualitativo), por otro. En éste último, se somete a varios estudiantes al método y, al término de cada sesión, se les hace una entrevista de seguimiento para calibrar sus percepciones y sus reacciones en torno a este nuevo planteamiento didáctico de la CF.

Así descubriremos, dentro de esta cultura del aprendizaje, cuál es el perfil de nuestros estudiantes y cuáles son sus impresiones respecto a dicho proceso. Posteriormente, tendremos que buscar una respuesta didáctica a ambos aspectos – en nuestro caso, la CF- y, finalmente, someterla a prueba y recabar de nuevo sus estados de ánimo. Sólo así podremos conseguir que nuestra didáctica se encuentre en permanente diálogo con el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Las **estrategias cognitivas** también marcan una relación entre los EA y la CF. Forman, como hemos visto, parte importante en el *aprender a aprender* que debe llevar a cabo el discente dentro de esta cultura del aprendizaje y encuentran una fuente de enriquecimiento en la FF. Dos son los pasos para conseguir este enriquecimiento (Navarro *et al.* 1997: 141):

1. Enriquecer las capacidades deductivas adquiridas previamente y flexibilizarlas mediante la introspección, el análisis de los propios errores y la comparación cognitiva.
2. Ayudar a identificar estrategias inductivas que diversifiquen las tendencias deductivas hasta ahora predominantes y que inhibían ciertas iniciativas de tanteo.

Creemos que este proceso sólo puede conseguirse por medio de una evolución hacia estrategias más experimentales e inductivas relacionadas con la gramática –léase CF-. Podría contribuir este método de enseñanza, además, a reformar la imagen de una gramática predominantemente normativa y basada en un repertorio de ejemplos limitados a oraciones tipo que aún puede captarse en muchas aulas de ELE en Japón.

Finalmente, el **aprendizaje significativo**, al que hemos aludido por su importancia en la teoría de los EA, aparece conformado también en la CF. Dos aspectos importantes dentro de esta propuesta didáctica son el acuerdo por

consenso –alcanzado en la interacción con el grupo- y el desarrollo de estrategias cognitivas que, asentadas en el aprendiz, sirvan para procesar nuevos conocimientos lingüísticos en el futuro.

Pues bien, esto –y no otra cosa- es el aprendizaje significativo:

“aquel que queda integrado en la estructura pragmático-cognitiva de los estudiantes y que se convierte en instrumento de captación de los nuevos conocimientos y creador de nuevas representaciones”.
(Villanueva y Navarro 1997: 19)

Hacer explícitos los esquemas de organización del discurso y de los textos, enriquecer las propias representaciones, y contrastarlas y negociarlas con las de otros –aspectos todos ellos presentes en CF- son, en definitiva, un medio de construir un aprendizaje significativo de la lengua y sobre la lengua.

CAPÍTULO IV: LA CONCIENCIACIÓN FORMAL

IV.1. Definición:

Últimas investigaciones en Lingüística Aplicada a la enseñanza de segundas lenguas han puesto de manifiesto la necesidad de integrar la instrucción formal en un marco comunicativo a través del enfoque conocido como “*Consciousness Raising*” que, literalmente, podría ser traducido como **despertar la consciencia del aprendiz sobre determinadas estructuras lingüísticas del input de la L2** (Fotos 1994).

Varios son los términos que se emplean para designar este enfoque en la bibliografía española: “sensibilización lingüística” (Martín Peris 1998: 24), “atención a la forma” (Martín Peris 1998: 27), “instrucción formal” (Coronado 1998: 82), “concienciación gramatical” (Coronado 1998: 83), etc. Aquí será empleada con más frecuencia la expresión *Concienciación Formal* (CF), pues refleja con transparencia dos aspectos relevantes en el método: la *consciencia* en el aprendizaje y la *forma* lingüística sobre la que se ejerce dicha consciencia.

Se trata, pues, de combinar ambos parámetros, Gramática y Comunicación, sin caer en los excesos que han experimentado las versiones¹ más

¹ El método *clásico-gramatical* presenta de manera heterogénea una visión normativa del lenguaje en la que adquiere preeminencia el modelo escrito sobre el hablado, descuidándose así aspectos de suma importancia como la destreza oral. Pese a todo, hay que reconocer y valorar uno de los logros de este enfoque tradicional: el conocimiento exhaustivo de las estructuras internas de las lenguas que se aprenden.

Surgido en la década de los 60, *el método comunicativo* supone un giro copernicano en el estudio del lenguaje, visto ahora como comunicación. No es ya la estructura lingüística, sino su uso y las condiciones que le confieren su efectividad comunicativa, los elementos configuradores de este método. Representado por un marasmo de prácticas difíciles de caracterizar, la mayor crítica recibida ha sido para su currículum nocional-funcional, como listado de categorías sin apenas relación con el desarrollo de las estrategias de comunicación. Las últimas versiones del método sí han tenido en cuenta este aspecto. Su evolución ha sido incesante y hoy puede decirse que aún sigue *de moda* entre muchos profesionales de la enseñanza. La más reciente revisión del método, el llamado enfoque por tareas, supone, desde nuestro punto de vista, avances importantes en la integración de todos los factores que constituyen el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE pero resulta de difícil aplicación para profesionales *no entrenados* en su metodología. Estos y otros aspectos serán analizados con detalle más adelante.

radicales de los métodos tradicional y comunicativo, cuando han focalizado toda su atención en uno sólo de estos dos aspectos, obviando o relegando a un segundo plano al otro.

Algo que no debemos pasar por alto es que la competencia gramatical resulta básica para lograr la competencia comunicativa, es decir, aquello que todo hablante necesita saber para comunicarse de modo eficaz en contextos socialmente significativos.

Si esto es así, se necesita saber cómo construir de manera eficiente y sólida dicha base gramatical en los aprendices de L2. Por sólida entendemos la adquisición lingüística que perdura en el tiempo y que, por lo tanto, se consolida a largo plazo. Con el término eficiente aludimos aquí a las características que convierten a un enfoque metodológico en apto, pues consigue de sus aprendices los más altos niveles de competencia lingüística (Lightbown y Spada 1990: 443), sin olvidar las necesidades comunicativas básicas. Como ya hemos avanzado, la CF incluye atención a la forma a través de la interacción y ya ha sido demostrado, de forma experimental, cómo dicho aprendizaje se consolida en el tiempo (Fotos 1994).

Otra premisa importante de la que es necesario partir es aquella que considera que un buen conocimiento del código lingüístico de la L2, y de su variación, requiere una intervención directa en el desarrollo de la interlengua de nuestros estudiantes, algo que ya ha sido visto en apartados anteriores. La CF no es sino una forma de intervención didáctica en la interlengua.

Por todo ello, el enfoque que proponemos se convierte así en un proceso considerado esencial para la adquisición del lenguaje, pues:

“Instructional focus on a grammatical feature enhances language input and is consciousness-raising in the sense that learners develop knowledge about the

*feature and tend become more aware of the feature in communicative input”.*² (Fotos 1994: 325)

Se trataría, en suma, de despertar la consciencia del estudiante sobre los elementos lingüísticos problemáticos en la L2 y hacerlo a través de actividades que permitan el intercambio comunicativo dentro del aula. En definitiva, tal y como avanzábamos al comienzo, integrar gramática y comunicación.

Si, en la actualidad, muchos investigadores ven la instrucción de la gramática como CF, ¿cómo se lleva a cabo este despertar la consciencia de los aprendices?. En contraste con el punto de vista tradicional de que los discentes deben ser capaces de producir rápidamente las estructuras gramaticales que se les enseña, estos autores (Sharwood Smith 1981, 1993; Ellis 1990; Schmidt 1990; Fotos y Ellis 1991) creen que la consciencia de un rasgo lingüístico particular se desarrolla, incluso si los aprendices no pueden usar la figura gramatical de forma inmediata.

Esta consciencia no sólo se produce a través de la instrucción de formas específicas, sino que puede también ser resultado de *realces* o distinciones efectuadas por el profesor de forma intencional sobre el input de la L2³. Estamos, pues, ante la teoría según la cual manipular o hacer resaltar parte del input de una forma artificial, afectará de forma positiva al conocimiento del aprendiz y, por lo tanto, a su comportamiento lingüístico (Sharwood Smith 1993: 165). La lógica de la argumentación es que, al exponer al aprendiz a la L2 de forma realzada, estamos abordando una batería completa de diferentes mecanismos de procesamiento lingüístico que es necesario considerar. Lo haremos en el apartado dedicado a las bases psicolingüísticas del método.

² El foco instruccional sobre un aspecto gramatical realza el input lingüístico y ayuda a la concienciación formal, ya que los discentes desarrollan el conocimiento sobre ese aspecto y tienden a prestarle más atención en el input comunicativo”.

³ Lo que en inglés estos autores han denominado “input enhancement”, esto es, operaciones llevadas a cabo sobre el input centrado en el contenido, pero que hacen que determinadas estructuras formales de la lengua meta *sobresalgan* para el aprendiz (Sharwood Smith 1993).

Una objeción que puede plantearse metodológicamente es la siguiente: el discurso que se desarrolla dentro de la clase⁴ es diferente, por naturaleza, al que resulta de intentar comunicarse en un contexto natural; ¿cómo salvaguardar, pues, la comunicación sin que sufra merma la competencia gramatical o –dicho de otra manera- ¿cómo atender a la gramática y hacer que el estudiante traspase las barreras de la clase fácilmente a la hora de comunicarse?

Creemos que una manera en que los dos mundos pueden converger es a través de la comunicación sobre el aprendizaje mismo y de esto, precisamente, es de lo que se ocupa la CF, de desarrollar esa fase intermedia entre el conocimiento explícito –suscitado por la instrucción formal- y el implícito –o eventual adquisición de la forma lingüística-, paso previo a su producción posterior en la comunicación (Ellis 1995: 88)

Ésta es, quizá, la aportación fundamental de la CF: trazar ese puente entre ambos conocimientos –el explícito y el implícito- considerados en los últimos métodos en L2 como sistemas discretos cuando, en realidad, los dos tipos de conocimiento entre los que nos movemos son los extremos de un mismo continuum (Larsen-Freeman 1994: 299). Este hecho, como veremos más adelante, constituye un fundamento psicolingüístico (Skehan 1998: 56) de primer orden.

Dos son las operaciones a través de las cuales la CF propone este paso del conocimiento explícito al implícito:

- Concienciación (*Noticing*) a través de la cual los aprendices prestan atención a formas que les son problemáticas.
- Comparación Cognitiva (*Cognitive Comparison*), consistente en comparar lo que ellos han advertido en el input con lo que habitualmente producen en su propio output.

⁴Nos referimos a la interacción que, dentro de la CF, los aprendices de la L2 llevan a cabo para solucionar determinados *problemas gramaticales* planteados por el profesor sobre la base del realce del input.

Pero veamos ahora otros puntos positivos que resultan de la aplicación de la CF:

1. Las tareas o actividades nacidas a la luz de este enfoque suministran oportunidades comunicativas en clases más estructuradas. La estructuración le viene dada porque su contenido está directamente relacionado con el estudio formal del lenguaje. Y un estudio que, subrayamos, es serio y que viene a cubrir el vacío observado en este sentido por anteriores métodos de ELE.
2. Por otra parte, en las actividades puramente comunicativas era muy difícil evitar el uso de la L1 para completar la tarea requerida. Por el contrario, tener un problema gramatical como contenido de la tarea exige a los estudiantes usar y fijarse en las frases en la lengua meta para solucionar dicha tarea.
3. Finalmente –y ésta es nuestra hipótesis- de manera decisiva puede resultar aprovechable y útil este enfoque en un contexto como el japonés, de tanta tradición gramatical en el aprendizaje de lenguas extranjeras y que carece aún de un enfoque metodológico adaptado a sus intereses particulares. Podemos, pues, rentabilizar los hábitos analítico-descriptivos (Sharwood Smith 1981: 161) de este estudiante concreto en el ámbito de la L2, haciendo que nuestros aprendices japoneses los vinculen de manera progresiva a contextos comunicativos. Y todo ello dentro del marco teórico esbozado en el que se considera preeminente la figura del aprendiz. Es necesario – más aún: fundamental- regular el método en función del tipo de aprendiz y del contexto de aprendizaje. Ésta es la razón esencial de la presente investigación que, en su primera fase, fue sometida al juicio de los aprendices japoneses de ELE⁵.

⁵ Nos referimos al estudio piloto, que constituye la primera fase de esta investigación y que aparece detallado en la segunda parte (epígrafe VI.3.1.).

Una explicación a priori de un fenómeno lingüístico o la deducción –en forma de regla- que el aprendiz puede hacer sobre el funcionamiento de una determinada estructura pueden resultar atractivas: les suministra una percepción sobre la tarea y medios para etiquetar y especificar el problema. Todo ello se transforma en ayudas efectivas y en maneras más rápidas de controlar el uso lingüístico.

Finalmente, si se le equipa al aprendiz con la suficiente dosis de conocimiento explícito sobre determinadas tareas lingüísticas, el discente puede usar –y aplicar- estas reglas conscientes dentro y fuera de la clase para comunicarse en la lengua meta en un nivel mayor de destreza y perfeccionamiento (Sharwood Smith 1981: 160). La fluidez, sin duda, vendrá después como resultado de practicar las estructuras de la lengua objeto en maneras *formales* e *informales*.

No obstante, ciertas tendencias en la investigación sugieren que promover el aprendizaje consciente de la estructura lingüística –tal y como propone la CF- no conduce de forma significativa a su objetivo principal: la adquisición de la L2. Nos referimos a las corrientes comunicativas, cuyo foco de atención se sitúa en conducir al aprendiz a desarrollos comunicativos reales, más que a contextos de clase estrictamente formales y tradicionales.

Sin embargo, consideramos, junto con Sharwood Smith (1981: 159), que tales deducciones pedagógicas son simplistas y que la distinción entre dos tipos teóricamente distintos de conocimiento –el natural y el formal- es dudosa. La consideramos simplista, pues no admite la existencia de diferentes grados de conocimiento explícito, así como tampoco la posibilidad de interacción entre diferentes tipos de competencia lingüística.

Algunas críticas que podrían hacerse a estas primeras versiones del enfoque comunicativo pueden ser sistematizadas de la siguiente manera:

- En su línea más dura –el Método Directo⁶– tales enfoques negaban a los aprendices cualquier explicación ocasional de estructuras lingüísticas. Ello requería un gasto desmedido de tiempo y energía, problema que se resuelve, en la CF, acudiendo de forma rápida a la L1, sin que ello redunde en una menor adquisición de la L2. Se ahorra tiempo y se evitan largas y complicadas paráfrasis (Sharwood Smith 1981: 159).
- Evitar el acudir a la forma gramatical niega, de manera notoria, la madurez intelectual del aprendiz (en forma de habilidades cognitivas, memoria, conocimiento pragmático, etc.) para comprender de forma rápida y simple la información explícita (Gregg 1984: 80). Ignora también el bagaje de experiencias previo –tanto de enseñanza como de aprendizaje– que tiene el estudiante. En nuestro caso, el del alumno japonés, este hecho es evidente pues conforma un estilo de aprendizaje tendente, en principio, a la teorización y reflexión⁷. Ignorarlo y aplicar técnicas y actividades no acordes con dicho EA puede hacer fracasar cualquier método, por muy exitoso que haya resultado en otros contextos y por muy en boga que parezca estar.
- Hay alguna evidencia de que la enseñanza comunicativa del lenguaje no conduce a mayores niveles de fluidez y confianza comunicativa en la L2 que aquellos otros acercamientos que se centran, principalmente, en la forma y que poseen una orientación metalingüística (Lightbown y Spada 1990: 431; White *et al.* 1991: 416). Así se ha demostrado que clases en las que se proporciona una

⁶ Como aportación significativa al campo de ASL, el Método Directo introdujo los ejercicios significativos (*meaningful drills*) que requieren que el estudiante procese el significado, aunque no le piden que comunique a su oyente nada que éste desconozca. Esto lo harán los ejercicios comunicativos (*communicative drills*). Serían actividades más controladas situacionalmente que lo que supondrían los ejercicios mecánicos (*mechanical drills*) de métodos posteriores como el audiolingual (DeKeyser 1998: 50-51).

⁷ Esta será una de las hipótesis sometidas a prueba en la parte experimental, la de que los estudiantes japoneses poseen un EA teórico-reflexivo. Los resultados se mostrarán en el capítulo VII.

atención a la forma dentro de contextos significativos de comunicación –enfoque de la CF- funcionan mejor que aquellas en las que se evita dicha instrucción formal –enfoque comunicativo- o que aquellas en las que se enfatiza la instrucción formal al margen de actividades comunicativas –enfoque tradicional-.

En conclusión, parece que lo mejor es una combinación de **enseñanza de L2 orientada a la forma y orientada también al significado**. Esto parece ser más beneficioso para el aprendiz que el reducir la práctica didáctica a una sola de las dos posibilidades como si se tratara de opciones excluyentes:

“...learners who received more form-focused instruction performed as well or better on grammatical measures and just as well on communicative measures as learners who received less form-focused instruction...”⁸ (Lighbown y Spada 1990: 432)

Ahora bien, es necesario establecer precauciones y evitar caer en generalizaciones dogmáticas:

- Se precisa investigar qué aspectos del conocimiento lingüístico y de rendimiento están más o menos afectados por la intervención didáctica con visos de CF. En este sentido ya se avanzó que parecen ser los rasgos lingüísticos redundantes o aquellos tendentes a la fosilización los que más se dejan influir por los efectos positivos de la CF.
- Hay que considerar la advertencia de Pienemann (1984), según la cual la instrucción ayuda sólo si se ha alcanzado el estadio de

⁸ “Los discentes que recibieron una mayor instrucción centrada en la forma obtuvieron iguales o mejores resultados en términos gramaticales –e iguales en términos comunicativos- que los discentes que recibieron una instrucción menos centrada en la forma”.

desarrollo para esa forma.

- Las técnicas pedagógicas en ELE, como hemos visto, pueden beneficiarse de este enfoque de la CF pero no quiere decirse con ello que la intervención didáctica funcione con todos los aspectos de la forma lingüística. Así, Lightbown y Spada (1990: 443) lo que sugieren es que algunos componentes del lenguaje pueden no sólo ser dóciles a la instrucción formal, sino que pueden, incluso, depender de ella para un mayor y mejor rendimiento.

IV.2. Precisiones terminológicas:

Antes de pasar a desarrollar la fundamentación psicológica del método, es necesario establecer ciertas puntualizaciones en algunas nociones relacionadas. A continuación, se definirán los conceptos esenciales que hacen, hoy, de este enfoque una de las principales líneas de investigación en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en contextos de escolarización.

Ha sido definida ya la Concienciación Formal como el conjunto de operaciones que realiza el aprendiz de L2 y mediante las cuales éste fija su atención en determinadas figuras lingüísticas del input que se le da, como la mejor ayuda de la que dispone para adquirir dichas estructuras gramaticales y utilizarlas, así, en futuros intercambios comunicativos. Será preciso señalar a continuación algunas matizaciones importantes entre términos.

En primer lugar, tal consciencia sobre fragmentos del caudal lingüístico es sólo posible porque, previamente, el profesor ha resaltado esas formas concretas que quiere que sean advertidas, focalizadas y, finalmente, adquiridas por el aprendiz. Esta operación llevada a cabo por el docente es denominada **realce del input** (*Input Enhancement*) y estaría constituida por todas las acciones ejecutadas por el profesor sobre material lingüístico centrado en el

contenido y que tienen como objetivo hacer sobresalir en él determinadas formas al aprendiz de la L2.

Lo que se enfatiza con este concepto es la naturaleza del proceso instruccional de la intervención didáctica, que tiene su origen en la figura del docente. Fue Sharwood Smith (1993: 176) quien sustituyó el término **concienciación formal** (*Consciousness Raising*) por el de realce del input, sugiriendo que este último constituía una mejor descripción de la operación llevada a cabo por el profesor sobre el caudal lingüístico para hacérselo *saliente* al aprendiz⁹.

La razón fundamental del cambio terminológico descansa, en realidad, en el hecho de que uno tan sólo puede llegar a conocer que determinados aspectos del input han sido realzados de alguna manera, pero es imposible afirmar con rotundidad que la consciencia del aprendiz haya sido despertada (White *et al.* 1991: 417).

En consecuencia, al referirse el término CF a los procesos mentales internos del aprendiz, no hay manera de saber si la consciencia del discente ha sido, de hecho, estimulada como resultado de la instrucción o de la exposición a una determinada actividad centrada en la forma. Por ello, los investigadores tienden a seguir tal distinción, usando *realce del input* cuando se enfatiza la esencia de dicha intervención didáctica y *concienciación formal* cuando lo que se discute es el estado de consciencia del aprendiz¹⁰.

En realidad, la diferencia entre estos dos términos estriba en la dicotomía –ya analizada– entre input / intake: la CF implica que el estado mental del aprendiz es alterado por el input, de aquí que todo input sea, al final, intake. El realce del input implica, solamente, que nosotros como profesores-investigadores

⁹ Es lo que él definió, gráficamente, como “poner banderas en el input”.

¹⁰ Realizada la diferenciación, nosotros, en adelante, utilizaremos el término *concienciación formal* para referirnos, indistintamente, a ambos conceptos.

podemos manipular aspectos del input pero no realizar deducciones sobre las consecuencias de ese input en el aprendiz. En suma, el primero es un proceso interno y, por ello, difícilmente categorizable, mientras el segundo está inducido externamente por el profesor y, por lo tanto, resulta de más fácil determinación.

La expresión **focalización en la forma** (*Focus on form*) se ha usado para describir tales contextos centrados en el significado que dirigen la atención del aprendiz hacia determinadas estructuras de la lengua meta. Se adopta, así, la postura firme de mantener la expresión *centrarse en la forma*, cuando lo más actual hoy es el contenido y la rápida y fácil capacidad para comunicarlo. Implica, asimismo, que la situación ideal sería aquella en la que los aprendices llegaran a advertir –y después a procesar- las estructuras lingüísticas que se les ha focalizado en un contexto comunicativo (Lightbown y Spada 1990: 432).

Este concepto se sitúa a bastante distancia del menos deseable *focalización en las formas*, donde formas gramaticales aisladas se enseñan a través de una instrucción libre de cualquier contexto. En suma, la manera más arraigada, todavía hoy en muchas clases de ELE, de tratar con el material lingüístico.

En este sentido, algunos autores han señalado que los aprendices de L2 deben centrarse en el significado cuando atienden al input. Consideran que sólo se pueden adquirir formas cuando procesar el contenido sea automático y permita que queden otros resortes libres para dedicarse a aspectos comunicativamente menos informativos del input (Schmidt 1990: 144). Otros investigadores, sin embargo, no hacen una distinción tan tajante entre contenido y forma gramatical. Sugieren, eso sí, que la interacción gramatical convierte en más salientes determinadas relaciones forma-función y función-forma que se entretajan en ella. Este es, precisamente, uno de los objetivos de la CF.

IV. 3. Conceptos clave:

Analizaremos estos conceptos en el proceso gradativo que conduce a los aprendices a la adquisición de la estructura meta. Así, la primera operación que realiza el aprendiz cuando se fija en la forma lingüística es el advertir (*Noticing*), seguida de la consciencia (*Awareness*), la atención (*Attention*) y la atención a la forma (*Focus on form*).

IV.3.1. Advertir (*Noticing*):

Schmidt, en un interesante artículo sobre el papel de la CF en el aprendizaje de la L2¹¹, sostiene que el aprendizaje subliminal –el llevado a cabo sin ninguna colaboración de la consciencia- es absolutamente imposible y que advertir es condición necesaria para convertir el input en intake. Así, el aprendizaje incidental –en el que sí incide o interviene la consciencia- es tanto posible como efectivo, cuando las necesidades de una tarea centran la atención en lo que va a ser aprendido por parte del aprendiz de la L2.

Veamos, pues, en qué consiste este papel facilitador del advertir en el aprendizaje consciente. Antes, sin embargo, es necesario señalar que no todos los investigadores están de acuerdo con esta exigencia del advertir dentro de una teoría general del aprendizaje de la L2.

La contrateoría a la necesidad de percatarse de la existencia de la forma lingüística en el input no es otra que la que se basa en el ya comentado orden – natural e inalterable- de la adquisición, y en las secuencias o estadios de aprendizaje. Es, en definitiva, el rechazo de Chomsky a cualquier cometido por parte de la atención consciente –o versiones alternativas- en el aprendizaje del lenguaje; se refiere, especialmente, a la L1 que es adquirida de forma completa y uniforme por todos los niños, sin que en ellos medie reflexión alguna.

¹¹ Schmidt (1990), “The Role of Consciousness in Second Language Learning”, *Applied Linguistics*, Vol.11, No.2, pp. 129-158. Oxford: Oxford University Press.

Esta posición se justifica, así, por la asunción de que los aprendices de L2 procederían de la misma manera que los aprendices de la L1. De esta forma, el input crucial en la adquisición de la L1 viene dado por la evidencia positiva, es decir, por todas aquellas estructuras que dan al aprendiz el conocimiento subconsciente de lo que el lenguaje permite. Los aprendices llegan a controlar su lengua materna sobre la base de ese input y llegan a conseguir la completa fluidez y precisión. Si el proceso es el mismo en la L2, no habría, por tanto, lugar para la instrucción centrada en la forma (White *et al.* 1991:416), para el conocimiento consciente y, por ende, para la evidencia negativa¹².

No obstante, esto no supone en Schmidt un obstáculo para seguir manteniendo la importancia del observar en el aprendizaje del lenguaje. Así afirma que:

*“...natural orders and acquisition sequences do not pose a serious challenge to my claim of the importance of noticing in language learning, and that they constraint, but do not eliminate the possibility of a role for selective, voluntary attention...”*¹³ (Schmidt 1990: 142).

Este investigador da, incluso, un paso más al afirmar que existe una estrecha relación entre la disponibilidad para observar y los estadios de desarrollo de la L2. Las consideraciones psicolingüísticas en las que basa tal afirmación son las siguientes:

- Las expectativas se reconocen generalmente –en la bibliografía de carácter psicológico- como importantes determinantes de percepción

¹² El término *evidencia negativa* se define por oposición al de *evidencia positiva* y está integrado por toda aquella información sobre las formas que no son posibles en la lengua meta. El realce del input se sirve en ocasiones de esta evidencia negativa para ayudar a los aprendices a no aprender posibles análisis incorrectos de la L2. En nuestras tareas, así como en los pre- y post- tests, hay abundantes ejemplos de esta evidencia negativa que consideramos *muy positiva*.

¹³ “Los órdenes naturales y las secuencias de adquisición no están en contradicción con mi afirmación sobre la importancia de la percepción en el aprendizaje de lenguas y de que constriñen pero no eliminan la posibilidad de un papel de atención selectiva y voluntaria”.

y observación y facilitan la activación de determinados procesos psicológicos. Aquí, sin duda, la instrucción tiene un efecto preeminente al incrementar la probabilidad de que el discente advierta rasgos lingüísticos en el input a través de la creación de expectativas suscitadas por el docente.

- La frecuencia, que incrementa la probabilidad de que un ítem sea advertido en el input. Esta frecuencia, que también puede ser provocada por la intervención didáctica, según algunos autores puede predecir, por ejemplo, el orden de adquisición de los morfemas en el desarrollo de la L2.
- La característica innata que poseen determinadas formas lingüísticas y que las hace descollar por encima de otras (*perceptual salience*) se cita como una fuente determinante en la adquisición de la L1¹⁴. La pregunta que surge aquí es la siguiente: ¿por qué no provocar el mismo efecto, de manera artificial, en el input de la L2? ¿por qué no contar, para ello, con la Focalización en la Forma (FF)?
- El nivel de destreza que incluya la automaticidad para procesar puede ser, también, un factor que influye en el advertir. Es decir, una nueva estructura lingüística en la L2 es adquirida sobre la base de una rutina previa¹⁵: creemos que el realce del input puede ser un buen instrumento para que nuestros alumnos alcancen dicho nivel de destreza. El realce puede ser, aquí, el paso previo a dicha automatización.
- Los objetivos de una tarea determinan fuertemente lo que va a ser advertido por el aprendiz y suministran uno de los argumentos

¹⁴ La ambigüedad, sin embargo, resulta problemática en la L2 y, por tanto, ha de evitarse.

¹⁵ No queremos que tales términos sean relacionados con las prácticas repetitivas de los métodos audio-orales.

básicos a nuestra argumentación: lo que es aprendido es lo que es advertido (Schmidt 1990: 143).

Finalmente, un aspecto muy importante dentro del observar es la relación que se establece entre reparar en la existencia de determinadas formas en el input y su emerger en la producción. El estudio de Schmidt y Frota (1986), que analiza la adquisición del portugués-L2 por uno de los autores, confirma que estamos ante una conexión muy estrecha entre notar y emerger en la producción (Schmidt 1990: 141). Sólo cuando el autor advierte la forma lingüística, comienza a usarla. Sin embargo, hay que decir que el estudio no muestra el que el advertir sea suficiente para el aprendizaje. Para que el procesamiento de la forma sea lo bastante firme –de manera que asegure la retención- deben darse otras condiciones, condiciones que quizá hayan de pasar por la consciencia, la atención y la atención a la forma, conceptos que se analizan a continuación.

IV.3.2. **Consciencia** (*Awareness*):

Con mucha frecuencia, los términos *consciencia*, *conciencia* y *conocimiento*, se utilizan de manera ambigua y no sólo en el lenguaje diario, sino también en la discusión científica. Por ello, es necesario delimitarlos con precisión para comprender claramente todo el entramado psicológico que subyace al aprendizaje de la segunda lengua.

Schmidt (1990: 131-135) distingue tres grados dentro del concepto consciencia y el primero de ellos es el de Conciencia (*Consciousness as awareness*) que ahora tratamos¹⁶. El segundo sería la Intención (*Consciousness as intention*), situada entre la conciencia pasiva y el propósito activo de incrementar la exposición a la L2. Por último, estaríamos ante el Conocimiento (*Consciousness*

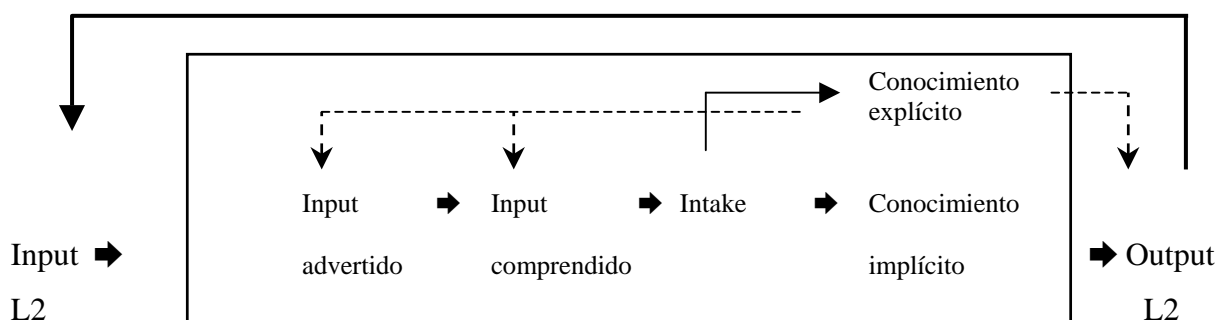
¹⁶ No sólo en el uso común, sino también en los tratamientos científicos, *consciencia* y *conciencia* se utilizan como sinónimos. Así, autores como Sharwood Smith (1993: 171-172), los emplean indistintamente. En la necesidad, sin embargo, de resultar lo más precisos posibles para el marco teórico que ahora nos ocupa tenemos que establecer estas precisiones terminológicas.

as knowledge) y el continuum que dentro de él se establece entre conocimiento explícito e implícito en la lengua meta¹⁷.

Precisemos, pues, los límites conceptuales del primero de estos pasos, la *conciencia*. Y comencemos por establecer diferentes niveles de conciencia:

1. La Percepción, que implica la organización mental –y, por tanto, interna- de los acontecimientos externos.
2. La Conciencia Focal, que marca esa distancia –crucial en nuestra investigación- entre la información que es percibida y la información que es advertida.
3. La Comprensión, que nos lleva, después de haber advertido algo –en este caso, la forma lingüística- a analizarlo y compararlo con lo que hemos advertido previamente. La resolución de problemas, actividad mental presente en las tareas de la CF, pertenece a este nivel de conciencia.

Por todo lo dicho hasta ahora, podemos situar el concepto de conciencia dentro del marco teórico diseñado por Gass (1988) en un punto intermedio entre el input advertido y el input comprendido:



(extraído de Ellis 1994: 349)

¹⁷De hecho, la conciencia y el papel que ésta desempeña en el aprendizaje del lenguaje, constituyen la cuestión de fondo en la tan polémica interpretación de la dicotomía *conocimiento explícito/implícito* que en su momento trataremos.

Al hacerlo, cada pieza queda encajada en su lugar correspondiente y la claridad conceptual pasa a ocupar el primer plano. Podría entenderse, así, el aprendizaje como un proceso que comienza en el aprendiz cuando éste se da cuenta de que determinado material lingüístico va a ser aprendido (Input advertido⇒), evoluciona a través de una serie de etapas (Input comprendido ⇒ Intake ⇒ Conocimiento explícito) que establecen un contexto para la comprensión de nuevo material, y concluye con la desaparición del nuevo material del campo de la consciencia para convertirse él mismo en parte del contexto subconsciente (Conocimiento implícito ⇒ Output L2 ⇒) que fija la interpretación de futuros acontecimientos lingüísticos (Input L2).

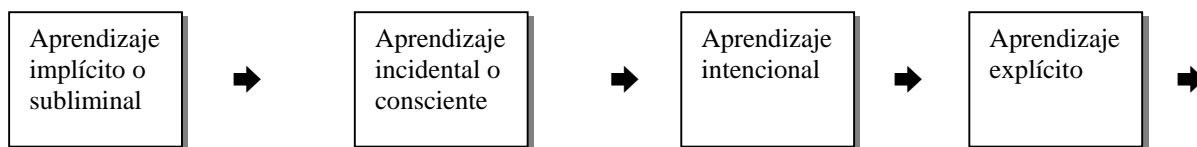
IV.3.3. **Atención** (*Attention*):

Poco a poco, vamos escalando grados en el nivel de consciencia y llegamos, así, a la atención. En su artículo “*The Role of Consciousness in Second Language Learning*”, Schmidt (1990: 129-158) desarrolla la tesis de que la noción de consciencia es útil porque se vincula a otros conceptos relacionados, tales como el de la atención que ahora desarrollamos, la memoria a corto plazo, el procesamiento automático –frente al procesamiento controlado- y el procesamiento en serie –frente al procesamiento en paralelo-.

Sostiene el autor, como ya vimos, que el procesamiento consciente es condición necesaria en el proceso de aprendizaje del lenguaje, y que tanto los procesos conscientes como los inconscientes, están involucrados en el aprendizaje de la L2¹⁸.

Dentro, por tanto, del proceso gradativo que constituye el aprendizaje:

¹⁸ Schmidt valora en su estudio las contribuciones de cada uno de estos procesos y señala, en concreto, que el procesamiento consciente es condición, *necesaria* para un primer paso en el proceso de aprendizaje del lenguaje y *facilitadora* en otros aspectos del aprendizaje (Schmidt 1990: 131).



(*extraído de Hulstijn 1990: 32*)¹⁹

la atención formaría parte del aprendizaje incidental o consciente. Una vez señalado que el advertir (*noticing*) es necesario para el aprendizaje, tan sólo queda añadir que tal advertir no es automático y que los aprendices deben poner atención conscientemente. Posteriormente, vendrán las intenciones y el esfuerzo, que formarán parte del aprendizaje intencional. Y aquí también, por supuesto, estará presente la atención.

¿Qué diferencia existe, entonces, entre la atención presente en el aprendizaje incidental y la que forma parte del aprendizaje intencional? Según Hulstijn, en el caso del aprendizaje incidental, hablaríamos de atención periférica, mientras en el segundo caso, el del aprendizaje intencional, nos situaríamos ante la atención focal²⁰. Este autor, al igual que Schmidt, considera importante el papel de la consciencia en el aprendizaje de la L2, pues incluso en el aprendizaje

¹⁹ De este gráfico se deduce que, al igual que Schmidt, Hulstijn también considera que el aprendizaje de la lengua es un desarrollo gradual y que, por tanto, ambos extremos del continuum –aprendizaje explícito e implícito- pueden coexistir.

²⁰ Por supuesto, en el aprendizaje explícito también está presente la atención y sería, asimismo, atención focal. El aprendizaje explícito, según Ellis (1994: 391), se relaciona con la dimensión *controlada*, dando lugar a un tipo de conocimiento de la L2 en el que las reglas e ítems han sido aprendidas formalmente a través de la atención focal y requieren un procesamiento controlado en la ejecución. También puede relacionarse este conocimiento explícito con la dimensión *automática* y entonces aquí el conocimiento de la segunda lengua que se posee estará formado por reglas e ítems que se aprenden formalmente a través de la misma atención focal, pero a las que se puede acceder rápida y fácilmente por medio de procesos automáticos. Esta combinación de **atención** y **automaticidad** ya estaba presente en la teoría de Control de Bialystok (1985). Lo que señala Ellis, en definitiva, es una continua intersección entre las dimensiones controlada y automática de procesamiento de la información y los dos tipos de conocimiento –explícito e implícito- que producen diferentes tipos de conocimiento en la L2. Así, la panorámica se amplía y se desmontan muchas ideas erróneas: automatizar el conocimiento no conduce a la conversión de conocimiento explícito en implícito, sino tan sólo a la automatización de conocimiento explícito en implícito. En aspectos como éste hemos de ser extremadamente cuidadosos y emplear los términos con absoluta precisión.

incidental señala la existencia de una cuota de atención. Según él, si no hay atención, ningún aprendizaje tendría lugar (Hulstijn 1990: 33).

Si hasta aquí es fácil deducir que la atención es relevante para una teoría del papel de la consciencia en el aprendizaje, es interesante conocer ahora el grado con el cual el procesamiento controlado se identifica con la consciencia. Aquí la mayoría de los modelos de procesamiento automático y controlado de la información identifican claramente control con consciencia. Así, si la atención se relaciona con la consciencia y ésta, a su vez, se identifica con el control y si, como venimos diciendo, el procesamiento controlado es necesario para el aprendizaje, la atención se erige en elemento fundamental en una teoría de aprendizaje de la L2

El procesamiento controlado se identifica también con el aprendizaje, no sólo porque la transición del procesamiento controlado al automático ya es, en sí misma, una forma de aprendizaje, sino también porque el almacenamiento en la memoria a largo plazo parece requerir un tipo de desarrollo controlado (Schmidt 1990: 136).

Otro descubrimiento básico es el de que, debido a los límites de la memoria, no sólo se requiere el advertir, sino también la atención, como condiciones necesarias para que el almacenamiento de la información lingüística tenga lugar. Este principio, establecido en los comienzos de la investigación, dentro del modelo de procesamiento de la información, señala que, si hay atención y consciencia, el material que entra en la memoria a corto plazo es procesado a continuación por la memoria a largo plazo²¹.

Finalmente, señalado con anterioridad el hecho de que la instrucción formal es facilitadora del aprendizaje de la L2 al acelerar los procesos de la

²¹ Estos conceptos y procesos psicológicos serán tratados con mayor detalle en el apartado que más adelante se dedica a las bases psicolingüísticas del enfoque.

adquisición natural, una de las hipótesis que sostiene este fundamento es la Hipótesis de la Atención Selectiva, sin duda la más sostenible de todas²².

Este proceso de atención selectiva es uno de los más importantes de la CF. Dirige la atención de los aprendices sobre determinadas formas y sobre determinadas conexiones forma-significado y –lo más importante- al hacerlo, les provee de herramientas que les ayudarán a reconocer esas estructuras lingüísticas en sus interlenguas y a darse cuenta de que necesitan modificación. Todas las tareas preparadas para el experimento se han basado en este proceso psicológico de la atención selectiva.

Así, concluye Ellis que:

*“Facilitating selective attention by devising instructional activities that equip learners with conscious rules, or that help them interpret the meanings of specific forms in the input, is both psycholinguistically feasible and possible in practical terms”.*²³ (Ellis 1994: 657)

IV.3.4. Focalización en la Forma (*Focus on form*):

La atención selectiva posibilita la FF. El término Concienciación Formal lo que denota, en realidad, es una atención deliberada a las propiedades formales del lenguaje con el objetivo de facilitar el desarrollo del conocimiento de la L2 (Sharwood Smith 1993: 176-177).

Ahora bien, ¿cómo se lleva a cabo esta focalización? Recordemos que, si es el profesor quien la inicia, hablamos de *realce del input* y, si es el aprendiz

²² Las otras hipótesis son: la *Hipótesis de la Interfase*, la *Hipótesis de la Variabilidad* y la *Hipótesis de la Enseñabilidad*.

²³ “Facilitar la atención selectiva mediante la creación de actividades instruccionales, que doten a los discentes de reglas conscientes o que les ayuden a interpretar el significado de formas concretas en el input, es psicolingüísticamente viable y posible en términos prácticos”.

quien la internaliza, hablamos de *concienciación formal*, propiamente dicha, o de comparación cognitiva.

En el primer caso, el realce será positivo si las formas que el docente hace salientes en el input son formas correctas y será negativo si lo que hace es marcar como incorrectas determinadas formas dadas. Se pretende capitalizar las propias tendencias analógicas del aprendiz y forzar, así, un cambio en su competencia: si el aprendiz está atendiendo a la forma, algunas de esas señales se conformarán a sus actuales creencias metalingüísticas y algunas otras, no (Sharwood Smith 1993: 176).

Como vemos, se trata de un proceso que comienza en el docente y finaliza en los mecanismos cognitivos del discente. Esta táctica que se adopta asume el modelo de la comprobación de hipótesis del aprendizaje según la cual, y de manera crucial, se requiere que el aprendiz conozca lo que es posible y lo que no es posible en la L2.

Tanto en las tareas del experimento como en el estudio piloto, se llevaron a cabo ambas técnicas de realce positivo y negativo y, en ocasiones, la evidencia negativa era generada por el propio aprendiz: se les dejó a los estudiantes que produjeran sus propios errores –dentro de un entorno de feed-back correctivo-, conscientes de la importancia de que el input auto-generado tiene un estatus privilegiado en el aprendizaje de la L2 (Sharwood Smith 1993: 177).

Ciertos investigadores (Doughty 1991: 459-461) siguen este camino, al querer demostrar la efectividad de la intervención didáctica en L2 a través de la FF. Lo hacen en experimentos en los que también emplean otras técnicas como el señalamiento (*saliency*), la redundancia (*redundancy*) y la frecuencia de presentación de cláusulas marcadas (*markedness*), actividades todas ellas presentes en la CF.

Una vez precisado qué es la FF en la forma y cómo se lleva a cabo, la siguiente cuestión que surge es: ¿por qué debería promoverse esta FF?

Hay evidencias de que la enseñanza comunicativa del lenguaje conduce a niveles más altos de fluidez y confianza comunicativa en la L2 que los acercamientos que están exclusivamente centrados en la forma o que son de orientación metalingüística. Ahora bien, estos niveles no pueden ser conseguidos por adolescentes o aprendices adultos (Lightbown y Spada 1990: 431)²⁴. En nuestro contexto de ELE en Japón, creemos que una buena forma de potenciar las tendencias analítico-descriptivas de estos estudiantes, en el momento en que se acercan al español, es canalizarlas hacia la CF y hacer que ésta se inserte en contextos comunicativos que requieran la resolución de problemas en grupo y, por lo tanto, la interacción.

Asimismo, se daría una incompleta adquisición de la estructura por parte de estos aprendices adultos, en la medida en que ellos no atendieran voluntariamente a la forma, en especial en rasgos gramaticales redundantes y comunicativamente menos importantes (Schmidt 1990: 145). Por ello, en casos como los de la concordancia o la determinación en español, parece que su tratamiento didáctico a través de la FF puede resultar especialmente beneficioso. Y, finalmente, en estructuras gramaticales no destacadas, el realce del input puede ayudar a dirigir la atención de los aprendices hacia un rasgo que, de otra manera, sería difícil de percibir (White et al. 1991: 420).

Por último, la FF aparece estrechamente relacionada con el interés por la precisión (Schmidt 1990: 144). Ciertos estudios (Fotos 1994: 340) confirman la observación de que una repetida exposición comunicativa a estructuras gramaticales, presentadas a través de la instrucción formal, tiende a consolidar la precisión del aprendiz. Este hecho se torna particularmente importante en el caso

²⁴ Nos referimos al mayor cambio ocurrido en los últimos veinte años en la didáctica de L2: el desplazamiento desde un foco explícito *sobre* el lenguaje (gramática, fonología y vocabulario) a un énfasis sobre la expresión y comprensión del significado *a través del* lenguaje (Lightbown y Spada 1990: 430). Ello ha dado como resultado una mayor tolerancia a los errores y la creación de oportunidades para usar la lengua más auténticas y espontáneas.

de los discentes japoneses y su afán perfeccionista a la hora de aprender una lengua extranjera. Ésta sería una razón más para sopesar la inclusión de la CF en su currículo de español.

Ahora bien, ¿cuándo sería más apropiada su inclusión en dicho currículo? Veamos algunos momentos:

- *Cuando se alcanza un nivel de precisión en la L2*, más allá del cual será ya difícil progresar sin algún esfuerzo específico relacionado, y en donde encontramos aún estructuras fosilizadas. La FF puede convertirse, entonces, en ese esfuerzo que ayude a eliminar dichas fosilizaciones (Sharwood Smith 1993: 178). Un ejemplo de este hecho puede ser la no pronunciación de la “-s” del plural por parte de los aprendices francófonos de inglés (Lightbown y Spada 1990: 439). En nuestro caso de ELE en Japón, un elemento lingüístico claramente fosilizable es la determinación, cuya incompleta adquisición puede observarse en los niveles más avanzados de los aprendices adultos de español.
- *Cuando se perciben problemas en el intercambio comunicativo*. Entonces la FF se convierte en un cambio ocasional de atención hacia rasgos del código lingüístico, bien por parte del profesor, bien por parte de uno o más estudiantes. Dicho cambio aparecería forzado por problemas percibidos en la comprensión o la producción (Long y Robinson 1998: 23). Se trata de contextos donde la orientación fundamental se dirige al significado y la comunicación, pero donde surgen factores que conducen al usuario de la L2 a detenerse un instante y atender al lenguaje en sí.

No parece aconsejable emplear dicha técnica cuando existe presión para procesar. No podemos, por tanto, apoyarnos en los aspectos útiles que pueden

extraerse de la atención a la forma, cuando la comprensión del lenguaje está en pleno desarrollo (Skehan 1998: 63). Es decir, cuando el énfasis se sitúa en el procesamiento del contenido, por imperativos de la comunicación, no parece conveniente acudir a la CF.

Así, sólo cuando existe tiempo para avisar de antemano a los aprendices sobre la existencia de un problema potencial, el acercamiento que aquí tratamos puede resultar beneficioso (Lightbown y Spada 1990: 433). El proceso que sigue ya lo conocemos y puede pasar, como en su momento se mencionó, por el hecho de conducir a los discentes a cometer conscientemente el error para hacerlos conocedores de lo aceptable y lo no aceptable en la L2. Sólo así conseguiremos, finalmente, que los tratamientos que fomentan esta CF, ayuden a los aprendices a incorporar las formas recién advertidas en sus sistemas de desarrollo de la lengua.

Por todo lo dicho, y pese a las críticas según las cuales no es una actividad natural el centrar la atención en la forma, parece que la CF tiene que ser ideada de alguna manera (Skehan 1998: 62) e incluida en los programas de ELE en el contexto japonés. Lo contrario, la falta de énfasis sobre la forma sintáctica, puede tener un efecto negativo a largo plazo sobre el proceso de cambio y desarrollo en la interlengua.

Parece que lo mejor para un óptimo aprendizaje de la L2 puede ser una combinación de una enseñanza comunicativa de la lengua y una didáctica centrada en la forma (Lightbown y Spada 1990: 431) o, quizá mejor, la integración de la instrucción formal dentro de un marco comunicativo (Fotos 1994: 323).

Es preciso reconocer, por último, que la CF puede no funcionar con todos los aspectos de la forma lingüística y que no todos los rasgos estructurales del lenguaje pueden requerir intervención didáctica del tipo de la presentada aquí (Lightbown y Spada 1990: 443).

Pero, con todo, se presenta como una útil pedagogía en un momento en el que muchos profesores están buscando formas aceptables de devolver la instrucción formal a sus clases comunicativas, y otros muchos buscan actividades comunicativas que armonicen con los objetivos de los currículos educativos más tradicionales, enfatizando el estudio formal de las propiedades del lenguaje (Fotos 1994: 343). En este último caso se sitúa el intento de la autora de mejorar la didáctica del español en el contexto universitario japonés para conseguir, así, que también mejore la competencia de los aprendices japoneses de español.

IV.4. Fundamentos psicolingüísticos:

IV.4.1. Los conocimientos declarativo y procedimental y el papel de la consciencia:

Los apoyos de índole psicolingüística en los que se fundamenta el enfoque conocido como CF, implican la distinción entre dos tipos de conocimiento gramatical: el conocimiento *explícito o declarativo*, que es el conocimiento consciente sobre las reglas y las formas gramaticales desarrollado a través de la instrucción, y el *conocimiento implícito o procedimental*, que es la habilidad para hablar una lengua inconscientemente, desarrollado éste a través de actos de comunicación centrados en el contenido (Bialystok 1981).

Como ya mencionamos anteriormente, en el pasado se consideraba que estos dos sistemas de conocimiento estaban separados (Krashen 1987, 1988). La dicotomía entre *adquisición* y *aprendizaje* no sólo señala que sus dos componentes son independientes, sino que, además, no guardan una relación de equilibrio, pues mientras la adquisición es central, el aprendizaje es periférico (Krashen 1988: 77). Y no sólo jerárquicamente la adquisición ocupará un lugar de preferencia con respecto al aprendizaje, sino que también lo hará en el orden de

ocurrencia: primero se dará la adquisición y después el aprendizaje (Krashen 1988: 113)²⁵.

Una versión posterior de esta misma naturaleza componencial de la adquisición de L2 es el marco de Análisis/Control de Bialystok (1981). El primero es la gradual estructuración y organización de un cuerpo de conocimiento implícito, mientras el Control se relaciona con la selección de información, la coordinación de ésta y la automaticidad. Una restricción del modelo es el hecho de que la adquisición de L2 debe comenzar con conocimiento no-analizado. Sin embargo, los aprendices de L2 inmersos en un contexto de intervención didáctica, usan reglas explícitas de gramática como punto de partida y de aquí pasan a la automatización. La principal crítica, no obstante, es la existencia, al igual que en la teoría de Krashen, de dos dimensiones independientes: en este caso, Conocimiento y Control.

Recientemente, se ha sugerido que ambos sistemas de conocimiento están relacionados y que una posible *interfase* o conexión entre ellos es la consciencia del estudiante, la consciencia de determinados rasgos gramaticales desarrollados a través de la instrucción formal (Schmidt 1990).

Una vez que la consciencia del aprendiz sobre una estructura objeto ha sido *despertada*, el aprendiz tiende a advertir con frecuencia esa estructura en el input posterior que se le da. Este percatarse, que provoca una consciencia constante sobre el rasgo lingüístico, puede tener un papel importante porque parece iniciar la reestructuración del sistema de conocimiento lingüístico implícito del discente (Ellis 1995; Schmidt 1990; Sharwood Smith 1993; Skehan 1998).

²⁵ Sin embargo, hay que destacar que el modelo de Krashen cuenta con bastantes puntos favorables que contribuyen a mejorar la teoría de ASL: el concepto de *variación individual* (en función del mayor o menor uso del monitor); el hecho de que el modelo trate el *proceso* de adquisición del lenguaje y no solamente el producto de ese proceso, como se había considerado hasta ese momento; el que sea, además, un proceso de *construcción creativa* (Muñoz Liceras 1992: 145) que sienta las bases para el concepto de interlengua; y, finalmente, el hecho de tratarse de la *primera propuesta de corte psicolingüístico*, que diera cuenta de la complejidad de factores interrelacionados en el proceso de adquisición lingüística.

Así, cuando una forma lingüística es advertida frecuentemente, el aprendiz, de forma inconsciente, la compara con su sistema actual de conocimiento lingüístico. Inconscientemente también, él/ella construye nuevas hipótesis para acomodar las diferencias entre la información advertida y su sistema actual. Después él/ella comprueba estas nuevas hipótesis –una vez más inconscientemente- al prestar atención al input lingüístico y también al obtener feed-back de su propio output, que contiene la nueva forma. Esta operación recibe el nombre de “comparación cognitiva” (Ellis 1995: 90). De esta manera, el conocimiento implícito ha sido ya creado.

La idea general, por tanto, es que el aprendiz comienza primero, de forma lenta y titubeante, con una gran carga de conocimiento consciente y después, en el transcurso del tiempo, es capaz de automatizar el proceso completo y ejecutar, así, los programas y rutinas relevantes de forma rápida y sin reflexión (Sharwood Smith 1981: 164).

Al categorizar este principio de orden psicolingüístico, diríamos que el aprendizaje precede a la adquisición²⁶, algo no permitido en el modelo inicial de Krashen²⁷ que, recordémoslo, aparecía iniciado por la competencia adquirida sobre la cual actuaba como corrector el monitor o conocimiento aprendido. La importancia central que adquiere en esta teoría de la consciencia el conocimiento explícito –frente al implícito- (Skehan 1998: 56) termina superando, así, el tercer principio señalado en el modelo del Monitor.

Y es que, tanto la teoría de Krashen como el marco de Bialystok, chocan con las corrientes principales de la psicología cognitiva, según las cuales la adquisición de nueva información, sea en forma declarativa o procedimental,

²⁶ Sin embargo, esta categorización no puede tomarse en sentido estricto: si bien es cierto que pueden establecerse rutinas automáticas sobre la base de conocimiento explícito (de forma más efectiva que sobre el implícito), las dos formas de conocimiento pueden coexistir (Hulstijn 1990: 35) y ninguna de ellas tiene por qué preceder a la otra.

²⁷ Actualmente, Krashen admite que el aprendizaje puede preceder a la adquisición pero niega que pueda convertirse en adquisición (Krashen 1988: 117-118).

requiere inicialmente un foco de atención sobre los aspectos relevantes (Hulstijn 1990: 40).

Estamos, por tanto, ante un marco de procesamiento de la información que da cuenta de la construcción y reconstrucción de representaciones mentales, tanto implícitas como explícitas, de la información lingüística, en forma tanto declarativa como procedimental (Hulstijn 1990: 30). Y no sólo eso: es un proceso gradual desde la etapa declarativa, donde se adquieren hechos aislados, hasta la procedimental, donde se procede a la compilación de estos hechos.

Así, podría definirse la adquisición de L2 como el establecimiento de conocimiento procedimental a través de la selección de conocimiento declarativo²⁸ y la gradual afinación y reestructuración de dicho conocimiento procedimental (Hulstijn 1990: 32). Por ello, la adquisición de las destrezas lingüísticas no es simplemente una aceleración de los procedimientos declarativos, sino la creación de nuevos procedimientos que reorganizan lo previamente adquirido. En esta *reorganización*, la consciencia de las formas lingüísticas parece jugar un papel decisivo (Skehan 1998: 57). Schmidt argumenta, incluso, que no hay aprendizaje posible sin algún grado de consciencia (Schmidt 1990: 131).

IV.4.2. El papel de la práctica:

Un camino adicional entre el conocimiento gramatical explícito y el desarrollo de conocimiento lingüístico implícito ha sido sugerido por investigadores como DeKeyser (1998) y Hulstijn (1990): la automatización de formas aprendidas explícitamente a través de la práctica en la producción, similar a otros protocolos de aprendizaje cognitivo, tales como aprender a tocar el piano.

²⁸ Aunque no significan exactamente lo mismo, los términos *explícito/implícito* y *declarativo/procedimental* son, con frecuencia, usados de forma indistinta. Una discusión sobre las diferencias de matiz entre estos dos pares de términos desbordaría los límites de este capítulo.

Los educadores generalmente consideran que la automatización de conocimiento explícito o declarativo es la habilidad para recordar reglas gramaticales y producir formas en un test o en una práctica de ejercicio. Sin embargo, es importante reconocer que la producción de conocimiento explícito – en forma de lenguaje formulaico que ha sido memorizado y automatizado a través del uso frecuente- no puede distinguirse empíricamente de la producción lingüística adquirida a través de la automatización de conocimiento implícito (VanPatten 1990: 289). Este asunto fue planteado por Gregg (1984: 81) y se convierte en una evidencia adicional para la existencia de la interfase entre el conocimiento implícito y el explícito, aunque, como se advirtió, es difícil de demostrar dicha investigación.

Siguiendo la teoría de Dekeyser (1998: 42-63), analizaremos, primero, cómo se lleva a cabo este proceso y, más adelante, desarrollaremos los diferentes tipos de intervención didáctica que podrían facilitar la adquisición de conocimiento declarativo, así como la posterior procedimentalización y automatización de ese conocimiento.

Según los postulados cognitivos, se considera que existen tres etapas en la adquisición de las destrezas lingüísticas:

1. Conocimiento declarativo
2. Procedimentalización del conocimiento declarativo
3. Automatización o ajuste del conocimiento procedimental

Trasladado al ámbito de la didáctica, estamos ante las funciones secuenciales de:

1. Enseñanza explícita de formas
2. Práctica controlada
3. Frecuentes oportunidades para usar el conocimiento declarativo en actividades comunicativas

El propósito cognitivo de este acercamiento es, por lo tanto, convertir el conocimiento consciente, declarativo, en un conocimiento más accesible automáticamente (Doughty y Williams 1998: 246). El conocimiento declarativo, que es un conocimiento objetivo, se convierte, así en el principal camino para el procedimental, que entraña una conducta. Así, el conocimiento procedimental completamente automatizado significa, por ejemplo, que un aprendiz usa la concordancia de género y número en español sin tener que pensar en ella.

El aspecto central ahora es cómo el discente transforma un conocimiento exclusivamente declarativo en un conocimiento, parcialmente al menos, procedimental, es decir, cómo se lleva a cabo la procedimentalización o práctica controlada (Doughty y Williams 1998: 257). La noción esencial que debemos tener presente aquí es que “la procedimentalización se logra al involucrar al aprendiz en una conducta de la lengua objeto, mientras temporalmente se apoya en soportes declarativos” (DeKeyser 1998: 49).

Si este tipo de conductas se practica de forma continuada, podremos llegar a la reestructuración del conocimiento declarativo en maneras que hagan más fácil su procedimentalización y que permitan la combinación de elementos co-ocurrentes (del conocimiento declarativo y del procedimental) que reduzcan la carga de la memoria.

Una vez que se ha llegado a esta etapa de la reestructuración o procedimentalización, fortalecer, ajustar y automatizar el conocimiento recién adquirido –lo que se conoce como práctica de la fluidez (Doughty y Williams 1998: 257)- es entonces misión de la cantidad de práctica. Ésta aumentará la velocidad de adquisición y reducirá la proporción de error, así como la demanda de recursos cognitivos (DeKeyser 1998: 48-49).

Según lo arriba expuesto, si queremos que nuestros estudiantes logren fluidez en la L2 –en el sentido de destreza procedimental-, entonces, de acuerdo a la teoría cognitiva, debemos capacitarles para que se involucren en la práctica de

ese lenguaje. Lo ideal será que comuniquen algo en la segunda lengua mientras mantienen el conocimiento declarativo en su memoria (Martín Peris 1998: 20-21). Esta disponibilidad de conocimiento declarativo durante la práctica lingüística es esencial para la adquisición lingüística (DeKeyser 1998: 52).

DeKeyser reconoce que no se trata de un nuevo acercamiento a la instrucción. Sin embargo, sugiere que no ha sido adecuadamente implementado en la clase. Las razones que aduce son las siguientes (DeKeyser 1998: 58-59):

- No se les ha dado suficiente tiempo a los estudiantes para desarrollar completamente el conocimiento declarativo antes de que lo practiquen.
- No se les ha dado a los estudiantes oportunidades para la práctica o la automatización, después de que el conocimiento declarativo ha sido adquirido. El autor considera que son necesarios ejercicios que fijen sólidamente la gramática en la consciencia del estudiante, en forma declarativa, de manera que sea fácil mantenerla en su mente durante los ejercicios comunicativos.

Debe señalarse que dichas propuestas incluyen el aprendizaje de gramáticas artificiales mínimas, y que tales descubrimientos no pueden ser generalizados al entorno de la clase. Sin embargo, es de interés, ciertamente, que en todas estas investigaciones –al igual que en las centradas en la CF- a los sujetos se les da suficiente tiempo para adquirir conocimiento declarativo y se les presentan baterías de ejemplos-tipo en los que procedimentalizar dicho conocimiento (Doughty y Williams 1998: 246).

En el marco de procesamiento de la información desarrollado por Hulstijn (1990), éste también señala el importante papel que, dentro de él, adquiere la práctica.

La adquisición es definida en este acercamiento como el “establecimiento de complejos procedimientos que integran piezas elementales de la información” (Hulstijn 1990: 31). En los estadios iniciales de la adquisición de destrezas, la selección y coordinación de estas piezas de información, y su inmediata integración en sistemas, requiere mucha atención por parte de los aprendices. De nuevo, el concepto de atención ocupa un lugar prioritario en la teoría de la adquisición. Los aprendices tienen que usar, en estos estadios iniciales, gran parte de su capacidad limitada de atención (memoria a corto plazo) para integrar esas piezas de la información. Este desarrollo recibe el nombre de procesamiento controlado de la información.

Aquí es donde entra en juego la práctica, pues con su uso creciente, la ejecución de los pasos en tal proceso, se convertirá en cuestión de rutina, hasta que finalmente el procedimiento completo entre a formar parte de la memoria a largo plazo²⁹. En este momento, la atención deja de jugar un papel decisivo, dejando más capacidad a una futura planificación de la acción. Hemos llegado ya al procesamiento automático de la información.

Nuevos apoyos recibe en esta teoría, no sólo la atención y la práctica, sino también el conocimiento explícito: Hulstijn argumenta que, si bien las rutinas se establecen sobre información que puede ser tanto explícita como implícita, sin embargo los aprendices pueden llegar a establecer rutinas sobre la base de conocimiento explícito –en nuestro entorno de clase de lengua extranjera, por ejemplo- igual, o incluso “más efectivamente”, que sobre la base de conocimiento implícito (Hulstijn 1990: 34).

Hasta qué punto estos discentes tenderán a apoyarse en uno u otro tipo de conocimiento puede estar determinado por la materia relacionada, por las

²⁹ Recordemos que el sistema de **memoria a corto plazo** se considera limitado en capacidad y requiere esfuerzo *consciente* y control. En contraste, el sistema de la **memoria a largo plazo** es de gran capacidad y puede no ser siempre susceptible al control consciente. Este modelo original (Skehan 1998: 44) describió la memoria a corto plazo como la salida a la memoria a largo plazo con la transferencia de material del primero al último, llevado a cabo por procesos de ensayo en los que juega un papel decisivo el concepto de práctica que hemos analizado.

condiciones del entorno y por las capacidades individuales. En nuestro caso, enseñanza de español como lengua extranjera en Japón, las tres condiciones parecen confluír para que los aprendices japoneses prefieran sostenerse primero en el conocimiento explícito, antes que en el implícito.

En cualquier caso, la intervención didáctica debe aspirar a que el aprendiz establezca una relación sinérgica entre ambos tipos de conocimiento y que las condiciones de la instrucción contribuyan a un desarrollo armonioso y equilibrado de los conocimientos explícito e implícito.

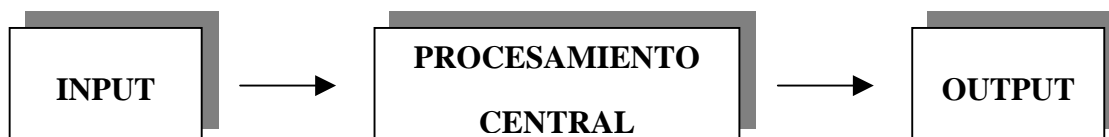
IV.4.3. El concepto de modularidad:

En este contraste entre la actuación basada en la consciencia de material estructurado –conocimiento explícito- y la actuación simplemente basada en la memoria –conocimiento implícito- es donde la psicología cognitiva contemporánea sitúa su foco de atención. Sus mayores objetivos serán, por tanto, el procesamiento de la información y las habilidades cognitivas (Skehan 1998: 2).

El acercamiento modular considera que el comportamiento del aprendiz del lenguaje no refleja un único, aunque complejo, sistema, sino que dicha conducta está integrada por una batería de sistemas –o módulos- bastante independientes que obedecen a diferentes principios.

En el caso de la primera lengua, se argumenta que la división en módulos se da entre Sintaxis y Semántica. Así, por ejemplo, aprender cómo engarzar complejas estructuras sintácticas está regido por un sistema, mientras aprender a usar palabras procedentes de diferentes recursos en situaciones particulares, es decir, hablar apropiadamente y de manera precisa, aparece gobernado por otro sistema (Skehan 1998: 207; Sharwood Smith 1993: 175).

En la segunda lengua, sin embargo, se aduce que los módulos son más claramente explicables, precisamente, en términos de etapas de procesamiento de la información. Estas etapas son: input, procesamiento central y output.



Para Skehan, la naturaleza de un talento para aprender segundas lenguas puede analizarse bajo estos tres componentes (1998: 233) en los que ahora nos detendremos:

1. **El input**, según este modelo de procesamiento, es necesario tratarlo en términos de capacidad del sistema y posibilidad de sobrecarga.

Si la CF integra la instrucción gramatical en oportunidades para la comunicación significativa (Fotos y Ellis 1991: 605), asistimos a tareas en las que se requiere atención a la forma y comprensión del significado. Los dos tipos de procesamiento –de forma y contenido– son diferentes y cada uno de ellos puede tener diferentes grados de conocimiento declarativo y diferentes grados, también, de conocimiento procedimental (Sharwood Smith 1993: 174).

Debido a problemas de limitación de capacidad en los mecanismos de adquisición del lenguaje, es necesario elegir, a la hora de procesar, entre forma y significado (VanPatten 1990). Los aprendices, principalmente en los estadios iniciales, según VanPatten (1990: 288), tienen gran dificultad en atender simultáneamente a la forma y al contenido. Pues bien, en esta

elección es el contenido el que adquiere prioridad, con el resultado de que los recursos para atender a la forma son cada vez menores (Skehan 1998: 63).

Es en este contexto en el que la consciencia adquiere un importante papel en el procesamiento del input. De ahí que muchos investigadores busquen desarrollar en sus experimentos la adquisición de las destrezas mediante una estrategia pedagógica que incluya la atención consciente a la forma (Fotos y Ellis 1991; Ellis 1995; Doughty 1991; Schmidt 1990; Lightbown y Spada 1990). Si se manipulan las condiciones didácticas, de forma que se persiga el advertir, se podrá provocar la evolución de la interlengua, al mismo tiempo que se canalizará la atención hacia la precisión (Skehan 1998: 73-74).

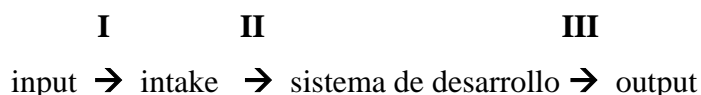
Conforme a la perspectiva que analizamos, con el llamado Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL)³⁰, que también incluye el complejo de sistemas netamente distintos y discretos que constituyen el acercamiento modular, el aprendizaje simplemente sucede, pero no se contempla ninguna intervención consciente. Y por ello, algunos autores consideran necesario crear el llamado procesador de la introspección lingüística que hace disponibles al conocimiento consciente aspectos de la forma lingüística (Sharwood Smith 1993: 175).

2. **El procesamiento central:** los enfoques sobre el input basados en el procesamiento y no en la comprensión (Krashen 1985;

³⁰ El término **LAD** (**Language Acquisition Device**) fue ampliamente usado en los años setenta para referirse a los diferentes mecanismos del lenguaje que hay en la mente y que, se supone, son responsables de la creación de una gramática desde la experiencia lingüística que un aprendiz lleva a cabo (Sharwood Smith 1993: 175). La perspectiva es modular pues el input que llega al LAD será procesado en sistemas modulares, independientes: la morfología será analizada por el sistema morfológico, la pragmática por el sistema pragmático, etc.

Long 1983), están relacionados con el control de la atención³¹. Se sugiere la utilidad de guiar a los aprendices de la lengua hacia un procesamiento eficaz que les haga más capaces de advertir claves pertinentes en el input. Así la probabilidad de que atiendan a los vínculos forma-significado aumentará (Skehan 1998: 47).

En el modelo de procesamiento de VanPatten y Cadierno (1993: 226):



el advertir tiene lugar en la **etapa I** –la que, en suma, nos interesa ahora-, donde el input se procesa al hacer más saliente la forma lingüística. Según esta perspectiva, el aprendiz no debería sentirse satisfecho con la sola identificación de palabras de contenido, incluso aunque éstas pudieran facilitarle el extraer significado del input. Necesitaría, además, “intentar atender a aspectos de la forma” (Skehan 1998: 48).

Es precisamente aquí donde la intervención didáctica en la CF adquiere toda su importancia, pues ayuda a maximizar la eficacia de esta primera etapa en el flujo de procesamiento de la información. Así, con material focalizado sobre el que trabaja el estudiante, los procesos adquisitivos pueden lograr mejores resultados.

³¹ De nuevo, con el término **atención** se refleja el carácter *consciente* que guía este procesamiento, frente a las primeras concepciones del input (Krashen 1985) que consideraban que todo procedía inconscientemente y que veían como irrelevante cualquier control o estructuración ejercido por el profesor. Long (1983), por su parte, señala como único requisito que el input lingüístico sea *comprensible* para el aprendiz, si ha de servir como datos para la adquisición de la segunda lengua.

La **fase II** tiene que ver con los ensayos que hace el aprendiz por incorporar estos elementos focalizados en su sistema de interlengua, que se encuentra en evolución en ese momento. Relaciona en este proceso las formas extraídas de este input con hipótesis que comienzan a emerger en él sobre la estructura de la L2 en cuestión. Un tercer conjunto de procesos (**etapa III**) debe dar cuenta de ciertos aspectos de producción del lenguaje como, por ejemplo, la monitorización, el acceso, el control, etc.

La diferencia fundamental en este modelo de VanPatten descansa en el hecho de que la práctica focalizada se sitúa en la fase I, en donde tienen lugar los mecanismos de procesamiento, por los cuales el input se convierte en intake. La instrucción tradicional en la enseñanza de lenguas extranjeras, sin embargo, situaba esta práctica en la fase III, a través de la manipulación del output del aprendiz (VanPatten y Cadierno 1993: 227).

Por todo lo dicho hasta ahora, parece más razonable sugerir que, más que manipular el output del aprendiz para efectuar un cambio en su sistema de desarrollo, la instrucción procure **cambiar la manera en que el input es percibido y procesado por el aprendiz**.

Habiendo considerado el procesamiento del input y cómo éste, a través del advertir y la focalización, puede convertirse en intake, necesitaremos considerar qué tipo de sistemas alcanza este input y qué le sucede a este input una vez que se encuentra ya dentro del sistema.

El debate se origina entre dos modelos de procesamiento:

- a. Los sistemas basados en reglas, que proponen los partidarios de la gramática generativa.
- b. Los sistemas basados en ejemplos, que suponen la acumulación de gran cantidad de ítems formulaicos³² y una gran capacidad de memoria.

Superado todo antagonismo, parece que tanto los argumentos lingüísticos como los psicolingüísticos favorecen la coexistencia de ambos sistemas (Skehan 1998:54), en un acercamiento dual al procesamiento en el que tenga cabida el aprendizaje estructural y el aprendizaje basado en ejemplos.

Así, en ocasiones en las que los sistemas basados en reglas se usan para generar lenguaje, los productos de tal actividad pueden convertirse en ejemplos que pueden recuperarse y usarse –como tales ejemplos- en posteriores oportunidades.

Y aquí es donde la consciencia puede, de nuevo, desempeñar un importante papel, al facilitar el paso de un sistema de conocimiento a otro. La ayuda se centra, entonces, en operaciones tales como la combinación, el reconocimiento del feed-back y la reestructuración de todo el material lingüístico sobre el que se ha trabajado (Skehan 1998: 57).

3. **El output:** una vez examinados los mecanismos psicológicos que subyacen a la fluidez en la L2 y desarrollado, asimismo, el modo en que la consciencia –como control- puede operar, nos

³² La interpretación basada en las reglas supone que el desarrollo de la interlengua tiene lugar como resultado de la reestructuración que se opera con el material lingüístico. Dicha reestructuración aparece motivada por una operación continua de la llamada Gramática Universal. La interpretación basada en ejemplos, en contraste, supone tan sólo un sistema grande de memoria con reglas –claro está- menos poderosas (Skehan 1998: 53).

queda tan sólo acudir a la manera en que dichos mecanismos terminan por desembocar en el producto final o output.

Hay tres maneras de explicar cómo el input en el procesamiento central termina por convertirse en output:

1. Los *modelos de aceleración*: como ya señalamos anteriormente, suponen que el conocimiento declarativo inicial se convierte en procedimental de forma cada vez más rápida y con una necesidad cada vez menor de usar recursos psicológicos para controlar dicho proceso.
2. Los *modelos de reestructuración*, que conciben la adquisición del lenguaje como el establecimiento de procedimientos nuevos que reestructuran un cuerpo de hechos y reglas previamente adquiridos (Hulstijn 1990: 32).
3. Los *modelos basados en ejemplos*: últimas concepciones en psicología cognitiva consideran la fluidez³³, sin embargo, como el producto de organizar la actuación lingüística de manera que no esté basada en reglas que se aplican más rápidamente, sino en reglas que se organizan en ejemplos codificados contextualmente (Skehan 1998: 60). Desde este punto de vista, el aprendizaje es el resultado de la creación de ejemplos y la actuación –con la fluidez que entraña–, el resultado de usar dichos ejemplos.

³³ Este concepto es utilizado aquí como sinónimo de producto, ya terminado, ajustado y engarzado en el sistema lingüístico de la L2; es decir, es utilizado como sinónimo de output.

En el segundo de los modelos, la reestructuración parece más importante para el cambio en la interlengua y su progresiva extensión y desarrollo. Como ya dijimos, para lograr tal desarrollo los diversos recursos pedagógicos que potencian la focalización en la forma adquieren aquí toda su importancia.

Sin embargo, el último acercamiento, que traza de manera diferente una relación entre el sistema de conocimiento basado en reglas y el componente orientado hacia la memoria, es el que encaja mejor en ese acercamiento dual del que antes hablábamos, donde los dos sistemas coexisten. Esta interpretación podría, además, dar cuenta del fenómeno de la fosilización al verlo como un logro prematuro, producto del sistema basado en reglas, que se ha hecho disponible como un ejemplo para el futuro uso lingüístico.

Para terminar, hasta aquí hemos visto cómo los modelos de procesamiento de la información son útiles a la hora de separar las diferentes etapas relacionadas: *input*, *procesamiento central* y *output*, y al suministrar un marco organizativo para una discusión más detallada del funcionamiento de cada una de esas fases por separado.

Dicho marco nos suministra, además, interesantes percepciones sobre cómo, al competir forma y significado en el procesamiento, debido a que las fuentes atencionales son limitadas, es el significado el objetivo prioritario y, como consecuencia, la atención a la forma decae. Puesto que dicha atención a la forma también provoca el desarrollo de la interlengua, deberán establecerse en la clase las condiciones para que dicha forma sea advertida, condiciones didácticas de FF. Por último, hacer al aprendiz centrarse en una estructura específica en el contexto de la clase puede canalizar la atención hacia la precisión, sin duda un componente de gran importancia en la adquisición de la L2.

IV.5. La Concienciación Formal en la clase de ELE: implicaciones didácticas.

El proceso arriba desarrollado conlleva una serie de contenidos pedagógicos de cara a la intervención en la clase de español. Será necesario considerar, bajo este aspecto, ciertas variables de interés, así como las relaciones que podrían establecerse entre ellas (Chaudron 1988: 184). Dichas variables son las siguientes:

- Las *tareas*.
- Los *procesos de enseñanza y aprendizaje* en los que se basan dichas tareas.
- Las figuras del *profesor* y el *aprendiz*, que ejecutan tales procesos.
- El *contexto* de aprendizaje en el que todo lo anterior –la intervención didáctica- tiene lugar.

IV.5.1. Las tareas:

IV.5.1.1. Definición:

Uno de los aspectos más estudiados dentro de la investigación centrada en la clase es el de las tareas. Dicho interés ha sido motivado, en parte, por las propuestas programáticas que se fundamentan en dichas tareas (*task-based syllabuses*) y que intentan especificar el contenido que ha de ser enseñado en forma de actividades que han de llevar a cabo los estudiantes, bien con el profesor o bien a través del trabajo en grupo pequeño (Ellis 1994: 595).

Pero comencemos por determinar el concepto de *tarea*. En sus primeras formulaciones el concepto es aún vago. Se trataría de un trabajo o una actividad, habitualmente con un objetivo específico, llevada a cabo como parte de un curso educativo (Crookes 1986).

Más adelante, sin embargo, se consigue una mayor precisión:

“(...) una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma” (Nunan 1989:10)

Estamos, en definitiva, ante un tipo de actividad diseñada para que el aprendiz use la lengua comunicativamente y llegue, así, a un objetivo diferente del de aprender un rasgo específico de la L2. Sin embargo, no todas las definiciones de tarea se ajustan a estos principios, pues en algunas, como la de Breen, tarea se usa para referirse, tanto a actividades orientadas hacia la forma, como a actividades orientadas hacia el contenido:

“(...) cualquier iniciativa para el aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su contenido respectivo, un procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea” (Breen 1987:23)

IV.5.1.2. Tipología:

Distinguiremos, por tanto, dos tipos de tareas en función del centro de atención:

1. Si el énfasis de la tarea recae sobre la manipulación de información, es decir, si los alumnos están más pendientes del significado que de los aspectos formales, hablamos de *tarea comunicativa* (Fotos 1994: 326).
2. Si la actividad de los alumnos está centrada en los contenidos lingüísticos –en la forma- estamos ante lo que algunos autores

denominan tareas pedagógicas posibilitadoras (Zanón 1995: 53) o, sencillamente, *tareas de gramática* (Fotos 1994: 329).

Las tareas, así definidas y clasificadas, pueden tomar la forma de actividades del mundo real o actividades preparadas –pedagógicas–, mientras el proceso para completar la tarea corresponderá siempre al discurso basado en el intercambio de información (Ellis 1994:595). Sin embargo, no debe entenderse que ambos tipos de tarea se excluyan. Es más: las tareas pedagógicas pueden ser necesarias para la realización de las tareas comunicativas. Es, tal y como venimos sosteniendo, la imbricación de forma y contenido, indispensable en la consecución de la L2 y que el profesor ha de tener siempre presente en el diseño de material didáctico. Respondería así a “un intento de hacer verdaderamente comunicativa la enseñanza de los contenidos gramaticales en la clase de lengua extranjera” (Zanón 1995: 54).

Existen otras tipologías de tareas, alguna de las cuales pone el acento en la interacción, sus modelos y sus efectos. Así, existirían:

- Tareas que incluyen el intercambio de información en una sola dirección: abarcan el dar instrucciones, por ejemplo, o contar una historia personal.
- Tareas que requieren el intercambio en dos direcciones: son juegos comunicativos en los que cada uno de los participantes tiene parte de la información que se necesita para completar la tarea.

La diferencia esencial estriba en si el intercambio de información dado en ambas es opcional o requerido. Una de las cuestiones planteadas al respecto es cuál de los dos tipos de tareas produce una mayor cantidad de negociación de significado. Aunque existen estudios en una y otra dirección, los resultados más sólidos de la investigación reclaman que las tareas que requieren el intercambio en

dos direcciones producen una mayor y más útil labor de negociación que las tareas de una sola dirección (Ellis 1994: 596).

Finalmente, otra distinción entre tareas es la que se da entre tarea abierta y tarea cerrada:

- Las tareas *abiertas* son aquellas en las que los participantes saben que no existen soluciones predeterminadas, como por ejemplo, actividades que incluyen libre conversación, debate, actividades de clasificación o sugerir soluciones preferidas a problemas.
- Las tareas *cerradas* requieren que los participantes lleguen a una solución única y correcta. Concreciones de estas tareas incluyen, por ejemplo, identificar las diferencias entre dos cuadros o identificar al autor de un crimen.

Las últimas dan lugar a un mayor reciclaje de tema y lenguaje, a mayor feedback, a más reformulaciones y también a una mayor precisión. Las tareas de final abierto, sin embargo, proporcionan a los aprendices una mayor libertad de interacción para practicar destrezas conversacionales, tales como la selección y el cambio de tópico (Ellis 1994: 598).

IV.5.1.3. Las tareas en la Concienciación Formal:

Después de esta definición del concepto tarea y de su tipología, hemos de adentrarnos ahora en el ámbito de las tareas de CF para desglosar sus aspectos básicos: características, objetivos, principios generales, técnicas y selección de estructuras objeto.

IV.5.1.3.1. Características:

Una vez que el problema de aprendizaje ha sido identificado y el profesor tiene alguna base sobre la que creer que la intervención didáctica resultará efectiva, deberá desarrollar una tarea en la cual se guíe a los aprendices a comprender y/o³⁴ producir mensajes que incluyan la citada dificultad de aprendizaje. La naturalidad, la utilidad y la esencialidad se convierten, entonces, en características clave:

- En una tarea catalogada por su *naturalidad*, una construcción gramatical puede surgir de forma natural durante la ejecución de dicha tarea pero ésta puede desarrollarse perfectamente bien –incluso con facilidad– sin ella.
- En el caso de la *utilidad*, es posible completar la tarea sin la estructura pero, con la estructura, la tarea se hace más sencilla.

El requisito mayor que una tarea puede tener sobre una estructura es el de la *esencialidad*, según la cual la tarea no puede ser llevada a cabo con éxito a menos que se use la estructura.

Mientras la esencialidad parece que puede adscribirse más fácilmente a tareas de comprensión, las tareas de producción apenas pueden ir más allá de fomentar la naturalidad o la utilidad (Doughty y Williams 1998: 209). Decimos esto porque la esencialidad, unida a tareas de producción, es mucho más difícil de conseguir, en el sentido de que las metas comunicativas y las metas formales pueden entrar en conflicto. Ya hablamos en su momento de la limitación de recursos atencionales respecto al procesamiento de la forma y el significado, pero ocurre, además, que el conseguir que el aprendiz produzca cualquier mensaje significativo, podría aparecer frustrado por el control del profesor. La naturalidad

³⁴ Es necesario distinguir entre *tareas de interpretación* –que, como veremos más adelante, sólo requieren de los aprendices que procesen la estructura objeto, no que la produzcan (Ellis 1995: 98)– y las tareas que sí exigen como producto final el rasgo lingüístico y que podríamos denominar, por contraste, *tareas de producción*.

de la tarea y su utilidad parecen, por tanto, objetivos más realistas para desarrollar en las actividades de clase.

En el marco de la FF, la esencialidad de la tarea se convertiría en una característica básica, principalmente cuando se adopta un acercamiento *pro-activo* (planeado), más que *re-activo* (espontáneo), a un problema de aprendizaje conocido³⁵.

IV.5.1.3.2. Objetivos:

Dentro del marco general de una instrucción basada en tareas, conviene separar las metas del aprendiz en tres áreas principales: precisión, complejidad y fluidez. La primera de ellas, la *precisión*, se relaciona con la capacidad del aprendiz para manejar cualquier nivel de complejidad interlingüística que haya alcanzado. La *complejidad* –y el proceso que conlleva, la reestructuración– tiene que ver con la etapa de elaboración del sistema interlingüístico subyacente. La *fluidez*, finalmente, se relaciona con la capacidad del aprendiz para movilizar un sistema de interlengua y hacer que comunique significados en tiempo real (Skehan 1996: 46). Tales objetivos han de ser aplicables, por tanto, a las tareas en las que se concreta el enfoque que tratamos.

Recordemos que este enfoque alternativo a la enseñanza de la gramática está basado en la interpretación del input. De ahí que, como decíamos más arriba, la esencialidad de la tarea se base en la comprensión y no en la producción. Diseñamos actividades que focalizan la atención del aprendiz sobre una estructura seleccionada en el input y que les capacitan para identificar y comprender el significado o los significados de dicha estructura (Ellis 1995: 88).

Podemos ahora sintetizar los objetivos de las tareas de CF:

³⁵ Una postura *reactiva* supone una intervención didáctica que incluye cambios para cada ocasión en respuesta a errores de los aprendices. Dichos cambios usan dispositivos para incrementar el señalamiento perceptivo. En la postura *pro-activa*, los profesores planean de antemano su diseño para asegurarse de que tendrá lugar la FF (Doughty y Williams 1998: 205).

1. **Capacitar a los aprendices para identificar el significado o** significados desarrollados por un rasgo gramatical determinado. En definitiva, ayudarles a trazar el mapa forma-función.

La meta, según Ellis (1995: 94), sería la comprensión gramatical, que debe diferenciarse de lo que podría denominarse comprensión del mensaje. Esta última puede tener lugar sin que el aprendiz atienda a la forma lingüística.

2. **Realzar el input** de tal manera que se induzca a los aprendices a advertir una figura gramatical que, de otra forma, podría pasar desapercibida para ellos. En definitiva, las tareas de interpretación en la CF deben orientarse a facilitar el advertir.

3. **Posibilitar que los aprendices lleven a cabo el tipo de comparación cognitiva** que, como ya adelantamos, parece resultar importante para el desarrollo de la interlengua. Se trata de que el estudiante advierta el vacío que media entre el funcionamiento de una forma lingüística y lo que él/ella es capaz de producir en ese momento. Por ello, una buena metodología es presentarle el contraste entre la forma correcta y la forma incorrecta que él/ella habitualmente produce. Será ésta una de las técnicas empleadas en las tareas del experimento llevado a cabo en Japón.

Dibujar las relaciones forma/función en sus mentes, advertir y desarrollar la comparación cognitiva son, por tanto, actividades centrales que debe incluir toda tarea adscrita a la CF.

IV.5.1.3.3. Principios generales:

Mucho se ha hablado ya sobre los principios que guían los procesos de la CF y, por tanto, del instrumento capaz de suscitar tales procesos que es la tarea.

No es nuestro propósito resultar reiterativos. Sintetizaremos, tan sólo, las ideas fundamentales que guían estas tareas y que Ellis (1995: 87-105) ilustra a través de una tarea de interpretación integrada por cuatro actividades: en la primera, se les pide a los estudiantes que valoren la verdad o falsedad de una serie de frases ante un conjunto de láminas; la segunda es una actividad que potencia la consciencia y en ella se pretende que los estudiantes tracen flechas para mostrar quién es el actante del sentimiento descrito por el verbo³⁶. La tercera de las actividades requiere la atención, tanto de la forma como del significado, para trazar el entramado de relaciones forma/función del que antes hablábamos. La última centra la atención del estudiante en la diferencia entre la forma correcta y la forma incorrecta para conseguir, así, la comparación cognitiva deseada.

En esta tarea-tipo Ellis (1995: 98-99) consigue sistematizar los principios básicos:

1. Se les debe pedir a los aprendices que procesen la estructura objeto, no que la produzcan.
2. Una tarea de interpretación debe consistir en un estímulo que provoque en los aprendices una respuesta.
3. El estímulo puede tomar la forma de input hablado o escrito.
4. La respuesta dada por los aprendices puede adquirir varias formas, por ejemplo, señalar si es verdadero o falso, marcar una casilla, seleccionar el dibujo adecuado, dibujar un gráfico, ejecutar una

³⁶ Se trata de descubrir la diferencia gramatical que en inglés se da entre verbos psicológicos como “gustar” –like- y “disgustar” –disgust-, a través de ejemplos como *Sometimes people like dogs*, frente a *Sometimes people disgust dogs*. En el primer caso el experimentador sería el sujeto gramatical *people* y, por tanto, la flecha debe partir de este sustantivo al verbo. En el segundo caso, sería el objeto *dogs* el que se convierte en experimentador y de donde debe partir, pues, la flecha que lo indique.

acción, etc. En cualquier caso, la respuesta ha de ser completamente no verbal o mínimamente verbal.

5. Es recomendable que las actividades dentro de la tarea aparezcan secuenciadas y que requieran, primero, atención al significado, después advertir la forma y la función de la estructura gramatical y, finalmente, la identificación de errores.
6. Como resultado final de la tarea, los aprendices deberían haber llegado a una comprensión de cómo se usa la forma objeto y cómo ésta lleva a cabo una función determinada en la comunicación.
7. Los aprendices deben beneficiarse de la oportunidad de negociar el input con otro u otros estudiantes.
8. Las tareas de interpretación deben pedir a los discentes que den una respuesta, tanto referencial como personal, al input que se les ha dado.
9. Como resultado final de la tarea, los aprendices deberían ser conscientes de sus errores más habituales con respecto a la estructura objeto, así como de su uso correcto.
10. La enseñanza de la gramática a través de tareas de interpretación le exige al profesor la provisión de feedback inmediato y explícito a través de la corrección de las respuestas de los estudiantes.

Concluye Ellis (1995: 99) que el grado en que cada uno de estos principios es esencial –en el sentido de que contribuye a la efectividad de la tarea y, por tanto, a logros en el aprendizaje- queda aún por investigar.

IV.5.1.3.4. Técnicas:

Conviene subrayar, antes de continuar, el hecho de que la selección de tareas, así como de las técnicas que las sostienen, **depende de quiénes sean los aprendices concretos de ELE** a quienes dichas tareas vayan dirigidas. Por ello, no es nuestro propósito al establecer generalizaciones o sistematizaciones, hacer

ciegas recomendaciones o rígidas prescripciones para el desarrollo de los currículos que incluyan la FF.

Resulta fundamental, insistimos, considerar al aprendiz –en nuestro caso, al aprendiz japonés–, a todo su proceso de aprendizaje y al contexto en el que dicho proceso tiene lugar y regular el método en función de estos importantes factores (Sharwood Smith 1981:162).

Puesto que, como vimos, en las tareas de CF se trabaja, principalmente, con el conocimiento explícito, será necesario hablar de las técnicas en función del grado de explicitud con que en ellas se trate la atención a la forma. Analizaremos, en primer lugar, la metaconversación, el despertar la consciencia y la intervención en el procesamiento del input.

Todas ellas serán técnicas que faciliten la atención selectiva al concebir actividades didácticas que equipen a los aprendices con reglas conscientes o que les ayuden a interpretar los significados de formas específicas del input. Ello es tanto factible psicolingüísticamente como posible en términos prácticos (Ellis 1994: 657). Todas ellas son, por lo tanto, técnicas facilitadoras de la adquisición.

La **metaconversación**, que tiene como objetivo generar conocimiento metalingüístico en un clima de interacción, consiste en llevar a los estudiantes a que hablen sobre la lengua que están reconstruyendo. Dicha técnica les empuja a ir más allá del simple advertir: les hace ver las distancias o vacíos que median aún entre su interlengua actual y el sistema de la lengua meta (Doughty y Williams 1998: 239). Es decir, les ayuda a realizar el tipo de comparación cognitiva necesaria en la adquisición de la L2³⁷.

Por supuesto, esta conversación tendrá que diseñarla el profesor de manera que incluya los problemas de aprendizaje sintomáticos entre los

³⁷ Recordemos que la *comparación cognitiva* y el *advertir* constituyen las dos operaciones psicológicas básicas a través de las cuales, y mediando la consciencia, la CF propone el paso del conocimiento explícito al implícito y, por lo tanto, a la eventual adquisición de la figura lingüística (Ellis 1995: 88)

aprendices ante los que esté trabajando. Y, claro está, tal interacción abarcará términos lingüísticos: para crear metaconocimiento el estudiante necesita metalenguaje con el cual organizar sus reflexiones sobre el sistema de reglas explícitas y principios (Sharwood Smith 1993: 171).

En este sentido, en la investigación en ASL se ha desaconsejado, para la clase de L2, el empleo de calificaciones estructurales, explicaciones gramaticales o de vocabulario, actividades de FF, etc. excepto cuando cualquiera de estas actividades pueda satisfacer las expectativas del aprendiz (Larsen-Freeman y Long 1994: 275-276).

Analizaremos en su momento cómo nuestros estudiantes japoneses, y su exposición a la lengua meta en un contexto de lengua extranjera, entrenados, además, en el aprendizaje formal del idioma, manifiestan su interés por conocer el porqué de las estructuras gramaticales, así como el hecho de que el profesor les dirija hacia esas estructuras.

En definitiva, estamos ante tareas de gramática que integran la instrucción formal y la enseñanza comunicativa del lenguaje a través de un diseño que promueve la comunicación sobre la gramática (Fotos y Ellis 1991: 605-628), motor de esta investigación.

Con actividades de este tipo se potencian dos de las habilidades presentes en toda aptitud lingüística:

- *La sensibilidad gramatical*, es decir, la habilidad para reconocer las funciones gramaticales de las palabras en las estructuras sintácticas.
- *La habilidad para aprender una lengua inductivamente* y para inferir, así, las reglas que rigen una serie de materiales lingüísticos. (Larsen-Freeman 1994: 153)

Es fácilmente deducible que esta dinámica de lo que podríamos denominar *interacción gramatical*³⁸ sea apenas realizable en niveles iniciales. Esta es la razón de que la CF sea considerada por alguno de sus inspiradores como enfoque menos adecuado para estudiantes principiantes:

*“It is also possible that grammar tasks are less suitable for beginners, partly because such learners are not able to talk in the second language...In general, we suggest that grammar tasks seem best suited for intermediate/advanced learners who are motivated to study grammar as subject matter”*³⁹ (Fotos y Ellis 1991: 623)

El **despertar la consciencia** es otra de las técnicas que facilita la adquisición y favorece la precisión en la L2. Con ella, los aprendices se sienten atraídos hacia un tipo de procesamiento sintáctico que va más allá de la simple eficacia comunicativa⁴⁰ (Doughty y Williams 1998: 239).

Ya hemos analizado el papel de la consciencia en la adquisición de la segunda lengua y cómo ésta se integra en el marco de la intervención didáctica que aquí se plantea. En el plano de la metodología, recordemos que la técnica consiste, básicamente, en que el aprendiz –de forma inductiva y empleando su conocimiento consciente- trate de descubrir el funcionamiento subyacente a estructuras gramaticales que el profesor, previamente, ha realizado en el input. La

³⁸ Algunos autores (Fotos 1993:389) hablan de “gramática interactiva” (*interactive grammar*). Sin embargo, debido a las connotaciones que el término “interactivo” tiene hoy, asociadas a las últimas propuestas y avances tecnológicos, preferimos emplear la expresión “interacción gramatical” que refleja mejor, desde nuestro punto de vista, la integración de Gramática y Comunicación.

³⁹ “También es posible que las tareas gramaticales sean menos adecuadas para los principiantes, en parte porque no son capaces de hablar en la segunda lengua... En general, sugerimos que las tareas gramaticales parecen más apropiadas para discentes de nivel intermedio/avanzado, motivados para estudiar la gramática como materia”.

⁴⁰ No olvidemos, sin embargo, que procuramos superar dicotomías falsas y, desde nuestro punto de vista erróneas, como la de Enseñanza Formal/ Enseñanza Comunicativa. Procura el enfoque que aquí analizamos integrar la *instrucción gramatical* y el *uso comunicativo* de la lengua a través de estas tareas de CF. En ellas se combina el desarrollo de conocimiento sobre estructuras problemáticas en la L2, con la provisión de usos centrados en el significado de la lengua meta (Fotos 1994: 323).

dinámica suele ser cooperativa, es decir, requiere la interacción entre los aprendices. En definitiva, se trata de construir conocimiento declarativo que después se convertirá en la mente del discente en conocimiento procedimental.

Resulta oportuno recordar en este momento la hipótesis según la cual las formas de la lengua objeto no serán adquiridas a menos que sean advertidas y que una importante forma en que la instrucción funciona es convirtiendo en más salientes las formas meta (Schmidt 1993:217). El objetivo de esta técnica sería, por tanto, fijar la consciencia del estudiante sobre estas formas –ahora salientes– de la L2.

Varios autores han investigado recientemente la eficacia de tareas en las que se contempla dicha dinámica, en las que se conduce a los aprendices a atender a la forma de manera consciente (Fotos y Ellis 1991; Fotos 1994; Ellis 1995). Una crítica que puede surgir a este tipo de tareas es que suponen una vuelta a un tipo de programación estructural. Sin embargo, lo que proponen dichos autores es que, con estas actividades de descubrimiento e interpretación de la gramática, los estudiantes obtengan una comprensión cognitiva de la gramática, complementada por abundantes oportunidades para actividades comunicativas que desarrollen el conocimiento implícito.

Aún así, la técnica de despertar la consciencia no está exenta de dificultades. Por un lado, al tratarse de un proceso mental, y por lo tanto interno, resulta problemático –por no decir imposible– determinar si el advertir está produciéndose en realidad o no, mientras nuestros aprendices desarrollan su consciencia en la tarea.

Por otro lado, algunos autores reclaman que el tipo de interacción que, de forma explícita, resuelve problemas puramente gramaticales –como la estudiada en los experimentos por Fotos (1994)–, es fundamentalmente distinta de la noción de procesamiento implícito que toda comunicación basada en el mensaje conlleva (Doughty y Williams 1998: 239-240).

Si a esto se le añade el que para un aprendiz de segunda lengua, convertirse en un hablante nativo no implica adquirir conocimiento metalingüístico a través de dichas interacciones, muchos se opondrían a su inclusión en el curriculum. Pese a ello, consideramos que sí debe potenciarse su integración en un programa de enseñanza, siempre que se pueda probar que tiene un efecto facilitador sobre el desarrollo de las destrezas básicas (Sharwood Smith 1993:175).

La tercera técnica que, al igual que las dos anteriores, dirige la atención de los aprendices hacia las diferencias entre su interlengua y la lengua objeto, es la **intervención en el procesamiento**.

Algunos autores, como Catherine Doughty y Jessica Williams (1998: 240) dan a esta técnica el nombre de “procesamiento del input”. Sin embargo, nos parece más preciso emplear este último término, tal y como hicimos en apartados anteriores⁴¹, para referirnos específicamente a la primera de las tres etapas del procesamiento de la información. Se trataría de la etapa en la que el input se convierte en intake (VanPatten y Cadierno 1993: 226), etapa que aparece seguida del procesamiento central y del output (Skehan 1998: 43). Además, el término “procesamiento del input” entabla un proceso mental –y, por lo tanto, interno, propio del aprendiz-, mientras “intervención en el procesamiento” trasluce un comportamiento externo, en manos del docente, y, así, más apropiado para las técnicas didácticas que estamos tratando.

Recordemos que las primeras teorías del input sostenían que todo procedía en la mente del aprendiz inconscientemente y que, por lo tanto, no había lugar para el control o estructuración del input por parte del profesor. Últimas concepciones, sin embargo, apoyan el papel manipulador del docente que podrá provocar cambios en el proceso de adquisición lingüística (Skehan 1998: 46). Recordemos, también, que conceptos clave en este proceso son “advertir”

⁴¹ Ver el epígrafe dedicado a los fundamentos psicolingüísticos del método y, dentro de él, al análisis del concepto de modularidad (IV.4.3.). En dicho apartado se sitúa el *procesamiento del input* dentro de un modelo general de adquisición de segundas lenguas.

(*noticing*), “focalización en la forma” (*focus on form*) y “advertir el vacío” (*notice the gap*), entre otros (Skehan 1998: 284), todos ellos provocados por la intervención-manipulación del profesor.

Ya en el ámbito de la metodología, en la intervención en el procesamiento del input se les dice a los aprendices a qué deben poner atención, qué deben advertir y por qué deben cambiar su procesamiento actual (Doughty y Williams 1998:240). En definitiva, se trata de un recurso más para incrementar, por parte del profesor, la probabilidad de que los aprendices procesen la forma lingüística en cuestión.

La intervención en el procesamiento incluye la explicación y la práctica/experiencia a la hora de procesar los datos del input, tomando las estrategias del aprendiz en el procesamiento del input como el punto de partida para determinar a qué debe parecerse la instrucción explícita (VanPatten y Cadierno 1993: 225). La diferencia básica con respecto a la didáctica tradicional es que ésta incluye la explicación y la práctica del output sobre un punto gramatical. En ningún momento, sin embargo, la intervención en el procesamiento incluye la producción de la forma objeto por parte de los aprendices.

Un ejemplo de tarea que responde a esta técnica puede abarcar la siguiente secuenciación de actividades (VanPatten y Cadierno 1993: 231):

- Presentación de la estructura gramatical, engarzada y contrastada con otros elementos relacionados en su sistema de L2.
- Explicaciones de importantes puntos que, sobre dicha estructura, el estudiante siempre ha de tener presentes.
- Selección, por parte del aprendiz, del dibujo o lámina que mejor representa la frase que su profesor ha preparado y que el discente oír o leerá.

- Respuesta, por parte del discente también, al contenido de una frase o manifestación con su expresión personal “de acuerdo”/”en desacuerdo”.
- Lectura de un breve texto en el cual las frases con la estructura meta han sido previamente remarcadas.
- Preguntas sobre el significado concreto de las formas destacadas a las que el aprendiz deberá responder.

Como puede apreciarse, las actividades pueden incluir estímulos orales o escritos y pueden realizarse individualmente o en grupo. Lo que es importante subrayar es el hecho de que en ningún momento se le pide al estudiante que produzca la forma objeto. Y ello porque, más que manipular el output del aprendiz para que se produzcan cambios en su sistema de desarrollo (interlengua), la intervención en el procesamiento lo que busca es cambiar la manera en que el input es percibido y procesado por el discente.

Una valoración final que debe hacerse con respecto a esta técnica es que en todo momento atiende a las conexiones forma/significado. Dichas conexiones –ya lo adelantábamos- son absolutamente necesarias, pues están involucradas en los procesos que hacen que el input se transforme en intake. Tareas de este tipo pretenden, precisamente, activar los mecanismos que en el aprendizaje promueven dichas conexiones durante la fase de comprensión (VanPatten y Cadierno 1993: 226).

La investigación establece, además, que, mientras los aprendices más jóvenes parecen advertir las claves fonológicas presentes en el género gramatical, por ejemplo, los aprendices adultos desarrollan un sistema basado más bien en propiedades semánticas (Doughty y Williams 1998: 240). Puesto que nos hallamos ante aprendices adultos, el objetivo de las tareas con ellos experimentadas será siempre llevarles a advertir las propiedades formales de la estructura objeto mientras, simultáneamente, procesan el significado.

IV.5.1.3.5. Selección de estructuras objeto:

Para terminar, una vez que han sido establecidos los principios definitorios de las tareas de CF, queda por señalar el proceso que puede seguir el docente para elegir las formas en torno a las cuales se diseñarán dichas tareas.

Previamente, es necesario realizar una precisión terminológica y entender el concepto de *forma* en un sentido amplio, capaz de albergar todos los niveles y componentes del complejo sistema que es el lenguaje. Este sistema está compuesto de formas interrelacionadas (Doughty y Williams 1998: 212) y dicha interrelación, que abarca la realización, distribución y uso de las formas, responde al concepto de regla. Ambos términos –regla y formas- quedarían integrados en el concepto más global de *forma*⁴².

Ahora sí podemos pasar a considerar los factores que necesariamente deberán tenerse en cuenta antes de decidir sobre qué forma se ha de focalizar la atención del aprendiz:

1. Complejidad de la estructura objeto, que puede determinarse al examinar muestras de la producción de los aprendices para establecer qué formas aún no están usando los aprendices (porque todavía no las han adquirido) y, sobre todo, qué formas usan incorrectamente (porque sus funciones aún no han sido adquiridas).

Este estudio específico de la interlengua de los estudiantes por parte del profesor es lo que se ha venido denominando análisis de errores (Corder 1971) y estas formas, objeto del análisis de errores, serán, en principio, las candidatas para la intervención didáctica.

Algunos autores consideran, sin embargo, que tan sólo las

⁴² El término **estructura** lo empleamos como sinónimo de **forma** y, por lo tanto, con su mismo sentido integral.

estructuras integradas en el segundo grupo –aquellas cuya forma es conocida pero no los significados a ella asociados- serían las designadas para integrar las tareas de CF (Ellis 1995: 95). Un buen ejemplo de ello podría ser el contraste *ser/estar* en ELE.

Las ventajas de este enfoque *reactivo* (en contraste con el proactivo) a la enseñanza de segundas lenguas pasan por el hecho de que el profesor se halla así estrechamente conectado a decisiones didácticas e integrado, por tanto, en la deseada investigación-en-acción (*Action research*) (Nunan 1989: 12-13).

No obstante, hay quien considera que un sencillo análisis de errores puede no ser una base suficiente para decisiones pedagógicas y que estas inferencias, que toman como punto de partida los perfiles lingüísticos de los aprendices, pueden ser más eficaces a largo plazo (Doughty y Williams 1998: 213).

En cualquier caso, estos mismos autores opinan que el estatus de una forma dada en la interlengua del aprendiz, no debería dejar de tomarse en consideración. Ésta será, por tanto, una de nuestras primeras actuaciones en la investigación.

2. Capacidad de aprendizaje de la estructura objeto, que se relaciona con el hecho de que el aprendiz, en un determinado momento, es –o no- capaz de integrar nueva información gramatical en su sistema de interlengua. Decidir cuándo un grupo específico de discentes está preparado –o no- para adquirir una nueva forma específica, resulta en ocasiones, especialmente difícil (Ellis 1995: 95).

De esta dificultad dan muestra los numerosos estudios llevados a cabo en torno al orden de adquisición iniciado por Pienemann, estudios que con frecuencia ofrecen resultados contradictorios (Ellis

1994:21). Ello nos hace ver hasta qué punto hemos de ser extremadamente cuidadosos a la hora de extrapolar los resultados de la investigación a nuestras condiciones didácticas concretas (Doughty y Williams 1998: 213).

Recordemos que Pienemann (1984) mantiene que, dentro de las secuencias de desarrollo, no es posible para los aprendices adquirir –y, por lo tanto, no es posible tampoco enseñar- estructuras que se encuentran bastante más allá de la etapa actual de desarrollo de esos mismos discentes. En definitiva, no es posible omitir pasos en la secuencia establecida⁴³.

Pese a la mencionada contradicción en los resultados de este tipo de estudios, parece que existe una creciente evidencia de que la intervención didáctica es probable que no tenga un impacto significativo, si el aprendiz se encuentra en una etapa de desarrollo que es muy anterior, secuencialmente, al foco de la instrucción (Doughty y Williams 1998: 214).

Las conclusiones que podemos extraer de todo ello son:

- Que el docente debe conocer en todo momento en qué secuencia de adquisición se encuentran sus aprendices, para no actuar de forma impulsiva. Debe, por tanto, analizar con rigor la interlengua de los discentes.
- Que no debe ser demasiado ambicioso a la hora de seleccionar la complejidad de sus contenidos didácticos puesto que, de ser así, puede que su intervención no conduzca a resultados positivos.

⁴³ Sin embargo, hay que señalar que la instrucción formal dirigida a rasgos gramaticales sujetos a variación individual no se enfrenta a tales limitaciones (Ellis 1994: 383).

- Que debe, finalmente, pensar que el recurso pedagógico de la CF, sobre todo en estructuras avanzadas, puede tener un efecto a largo plazo si es que no es posible advertirlo de manera inmediata (Doughty y Williams 1998: 216).

En cualquier caso, conviene recordar, como ya hicimos en anteriores análisis que si las tareas que tienen como base la intervención didáctica pueden, en ocasiones, no ser capaces de alterar la ruta de adquisición, sí que pueden acelerar los progresos en la citada secuencia (Chaudron 1988: 7; Ellis 1994: 659).

IV.5.2. Los procesos:

Una vez determinado el concepto de tarea en el ámbito de la CF, es necesario abordar cómo se integran en dicho ámbito los procesos de Enseñanza y Aprendizaje en los que se basan dichas tareas.

En la psicología cognitiva un concepto clave es el de *proceso*. Entendido como secuencia dinámica de diferentes etapas de un objeto o sistema, aplicado al campo de la L2 contiene dos importantes implicaciones:

1. Tanto el aprendizaje de la L2 como su uso, incluyen una serie de pasos que son sistemáticos, en el sentido de que ocurren siempre que los aprendices intentan aprender o usar esa L2.
2. Estos pasos son, al menos hasta cierto punto, comunes a todos los aprendices y usuarios (Ellis 1994: 295).

Los aprendices usan, por tanto, una variedad de procesos para aprender una L2. Diferentes teorías de ASL han proporcionado explicaciones sobre dichos procesos. Se trata de teorías cognitivas en su naturaleza, pues intentan dar cuenta

de los procesos mentales que capacitan a los aprendices para trabajar sobre el input y sobre los sistemas de conocimiento que construyen y que se manifiestan en dicho input (Ellis 1994: 30). Como ejemplo, la teoría de la Interlengua.

En rigor, por tanto, el término proceso sería aplicable solamente al ámbito del aprendizaje. Dada como evidente, sin embargo, la imbricación, en un contexto de lengua extranjera, de los elementos enseñanza-aprendizaje, terminaremos por aplicar el concepto a ambos.

Subrayaremos, así, el hecho de que, previo a cualquier actuación en el proceso de la didáctica de L2, se debe conocer el procesamiento de los aprendices. Previo a toda FF, se deben conocer los procesos que rigen el aprendizaje lingüístico. Es decir, el profesor debe tener alguna noción de cómo el lenguaje se almacena, de cómo se accede a él y de cómo es usado por aprendices involucrados en tareas específicas (Doughty y Williams 1998: 230).

Engarzaremos, pues, en todo momento tales procesos de aprendizaje con los procesos de enseñanza que mejor puedan adaptarse a ellos para obtener, así, un mejor rendimiento en nuestras clases de ELE en Japón. Por ello, resulta esencial conocer el *estilo de aprendizaje* peculiar de los aprendices japoneses y por ello hemos dedicado a este aspecto un espacio central en la investigación⁴⁴.

Ellis (1995: 88-91) nos propone un modelo según el cual el conocimiento explícito de la L2 facilita el conocimiento implícito a través de dos formas principales: el advertir propiedades lingüísticas en el input y el comparar cognitivamente. Dicho modelo permite identificar una serie de procesos, como son:

1. La *interpretación*: proceso según el cual los aprendices se esfuerzan por comprender el input y, al hacerlo, poner atención a rasgos

⁴⁴ El estudio fue realizado a través de un cuestionario sobre EA distribuido entre 299 estudiantes universitarios japoneses. Los resultados, que se consideran de transcendental importancia, se muestran en el capítulo VII (epígrafe VII.3).

lingüísticos específicos y a sus significados. Incluye el advertir y la comparación cognitiva y da como fruto el intake.

2. La *integración*: proceso que permite a los aprendices incorporar el intake previamente adquirido en su sistema de interlengua en evolución.
3. La *reestructuración*: proceso que puede acompañar al anterior y que supone que, cuando el aprendiz incorpora nuevo material lingüístico en su sistema de interlengua, necesita reorganizar la información que ya existía en dicho sistema.
4. La *producción*: proceso que, en principio, no sirve como medio para adquirir conocimiento lingüístico, aunque sí puede ayudar a los aprendices a conseguir dominio sobre estructuras que ya se han introducido en sus interlenguas.

Una importante implicación de este modelo para la pedagogía de segundas lenguas es que la enseñanza de la gramática puede ser útil si se centra en la **interpretación**, antes que en la producción. Parece razonable que así sea, una vez demostrado el importante papel del input –y del procesamiento del input- en la adquisición de la L2.

Es necesario subrayarlo: tanto para que la adquisición de nuevas formas lingüísticas tenga lugar, como para que se reduzcan las estructuras fosilizadas en la L2, resultan esenciales procesos como *el advertir* y *el comprender*. Por ello, resultarán fundamentales, también, procesos didácticos que posibiliten dichas operaciones y que incluyan una focalización en el input, antes que cualquier interés por el output, por la producción.

Fomentar los citados procesos y hacer que cristalicen en tareas de interpretación convierte en prioritario para el docente de L2 el que el aprendiz atienda a la forma lingüística y, a través de su consciencia, interprete y comprenda las conexiones forma/significado en ella presentes.

Se trata, por tanto, de aprovechar la ventaja que nos proporciona la intervención didáctica sobre la exposición natural a la L2 y que descansa, en parte, en la focalización en la lengua que tiene lugar en el contexto de la clase (Chaudron 1988: 164).

Los recursos didácticos que fomentan esta focalización lingüística conducente a la interpretación, incluyen, como vimos:

- Realzar el input a través de recursos tipográficos como el subrayado o el remarcado, o a través de recursos estructurales como el contraste correcto/incorrecto –evidencia positiva/negativa- de la forma que se quiere focalizar (Ellis 1994: 434; Doughty y Williams 1998: 201). Ello permitirá convertir el input en saliente, uno de los factores que facilita la adquisición (Doughty y Williams 1998: 219).
- Pedirles a los aprendices que desarrollen la representación explícita de una regla, a través de una sucesión de ejemplos realzados y en contraste, que les faciliten el proceso.
- Hacer que el estudiante identifique, de manera consciente, el/los significado/s –y, por lo tanto, la función- que puede conllevar una determinada forma gramatical (Ellis 1994: 645), previamente focalizada, y suministrarle el suficiente tiempo para llevarlo a cabo.

Con ello se conseguiría, entre otros aspectos, aumentar la frecuencia del input, uno de los factores que influye en el desarrollo de la interlengua (Ellis

1994: 273) y se fomentarían, asimismo, los sistemas de reglas en desarrollo de los discentes (Chaudron 1988: 191), proceso éste esencial.

La didáctica así diseñada, junto con las técnicas involucradas, cubren, en última instancia, los mayores procesos psicolingüísticos en ASL (Doughty y Williams 1998: 228-229) sobre los que se centra nuestro interés:

- El *Análisis*, definido como la comprensión de reglas sistemáticas.
- La *Reestructuración*, que incluye la reorganización de aquellas reglas de la IL en desarrollo para que se desplieguen con más efectividad durante el uso de la lengua. Los subprocesos aquí integrados incluyen: la comprobación de hipótesis, la comparación cognitiva, el advertir diferencias entre la IL y la lengua objeto, y el advertir deficiencias en la IL.
- El *Control* sobre el conocimiento para usarlo, en adelante, con fluidez y destreza.

Dicha didáctica, finalmente, se apoyaría en modelos de aprendizaje como el de la representación múltiple o el modelo de la interfase en los que se advierte una sinergia entre los conocimientos explícito e implícito. Según estos modelos, todo conocimiento lingüístico internalizado se desplaza siempre hacia la dirección de una representación más analizada y detallada y, viceversa, todo procesamiento explícito de ejemplos sobre una forma lingüística puede almacenarse como conocimiento implícito (Doughty y Williams 1998: 204).

En este apartado se ha pretendido reflejar el deseado engrazamiento entre los procesos de aprendizaje y los procesos didácticos, hacia el que se ha llegado gracias a las aportaciones decisivas de las teorías cognitivistas y constructivistas del conocimiento y del aprendizaje:

“En la medida en que la psicología ha ido proporcionando explicaciones acerca de lo que es

entender el significado de la realidad, de lo que es aprender, y de los mecanismos de interacción social que se hallan en la base de todo desarrollo del aprendizaje humano, la didáctica de las distintas disciplinas ha ido encontrando esos puntos de contacto". (Martín Peris 2000: 3)

IV.5.3. El profesor y el aprendiz:

En reflexiones previas se ha insistido en la transcendencia que en toda investigación en ASL ha de tener el proceso de aprendizaje (*Focus on learning*). Hemos visto, también, cómo éste debe aparecer con su correspondiente –y apto– proceso de enseñanza (Douglas Brown 1994: 7). Es el momento de resaltar ahora la otra área en la que se ha centrado la investigación en segundas lenguas: el aprendiz (*Focus on learner*).

Al hacerlo, no podemos ignorar la conexión que también debe darse entre ambos elementos –aprendizaje y aprendiz– y entender que una teoría completa de ASL debe interrelacionar los estudios de estas dos ramas de la investigación (Ellis 1994: 38).

Estas mismas corrientes de la psicología antes citadas, junto con la pedagogía humanista, resaltan el importante papel que adquiere el sujeto y sus condiciones en el progreso del aprendizaje (Martín Peris 2000: 3). Es, pues, un componente que no debemos pasar por alto.

No es nuestro propósito sistematizar aquí todos los ámbitos de estudio en los que la atención al discente ha de estar integrada. Tan sólo se destacarán algunos de los aspectos relacionados con la presente investigación, con el fin de dejar constancia de su importancia. Todos han tenido ya su desarrollo a lo largo del capítulo⁴⁵.

⁴⁵ La edad ha sido tratada en el epígrafe II.2.4.1, la interacción en el II.2.2.3 y las estrategias de aprendizaje en el II.2.4.4.

Uno de estos aspectos tiene que ver con las variables del aprendiz y, entre ellas, una que no ha sido adecuadamente investigada en estudios precedentes pero que consideramos de gran transcendencia: la **edad**. Falta investigación sobre esta variable, principalmente en contextos de escolarización. Quizá se deba este hecho al acceso limitado que muchos investigadores tienen a múltiples contextos de clase (Chaudron 1988: 188).

En nuestro caso, aprendices universitarios japoneses de español, no podemos dejar de considerar dicha variable. Estamos, por tanto, ante sujetos adultos. Parece probado que comenzar el aprendizaje de la L2 a esta edad convertirá en poco probable alcanzar un acento de hablante nativo, así como una habilidad gramatical semejante a los que han comenzado antes (Ellis 1994: 201).

El conjunto de técnicas a las que se les somete a los estudiantes en el estudio experimental tiene que ver con tareas de sensibilización lingüística (Martín Peris 1998: 24). No es el propósito de esta investigación concluir que la ASL en adultos no puede tener lugar en ausencia de un foco instruccional sobre la forma. En absoluto. Sin embargo, nuestro interés sí se extiende a descubrir el programa didáctico más efectivo dados los límites normales que existen a la hora de adquirir una segunda lengua en clase (Doughty y Williams 1998: 197-198): al de lengua extranjera se añade ahora el de la edad. Si se ha demostrado que los aprendices adultos emplean estrategias de aprendizaje más activas, sistemáticas y elaboradas (Ellis 1994: 541), podemos intuir que las técnicas de la CF, basadas en el análisis, la interpretación y la sistematización, puedan resultar eficaces para los estudiantes adultos ante los que nos encontramos.

Con la edad también parece relacionarse un aspecto importante de la adquisición de una L2: la **interacción**. Parece que los jóvenes se muestran dispuestos a iniciar más conversación y reflejan más conductas interaccionales que los niños (Chaudron 1988: 188). Debemos aprovechar este hecho ante nuestros estudiantes universitarios.

Otros factores generales que atañen al aprendiz y que tienen, asimismo, cabida en este estudio son sus **estrategias**, que conforman un EA determinado, sus experiencias previas en el aprendizaje de lenguas extranjeras, sus creencias en torno a lo que significa aprender una lengua, sus reacciones ante el aprendizaje por descubrimiento, etc. En definitiva, lo que se ha dado en llamar “necesidades subjetivas” (Martín Peris 2000: 17) del discente, que es necesario tomar en consideración.

Conforme a todo lo visto anteriormente, surge al mismo tiempo un perfil determinado de profesor de segundas lenguas, surge el perfil de un buen profesor, buen conocedor de las claves antes desentrañadas:

“el papel esencial de un profesor de L2 cualificado es el de interpretar la producción de sus aprendices en la lengua meta a la luz del conocimiento de los universales en ASL. También el de intervenir en los momentos apropiados para impulsar los sistemas de reglas en desarrollo de los aprendices” (Chaudron 1988: 191).

Es decir, estamos ante el mejor conocedor de los aprendices de L2, con todo lo que ello implica: conocedor de las variables de estos sujetos, investigador de la manera en que dichas variables influyen en su proceso de aprendizaje, *diagnosticador* de las claves principales en su situación concreta de aprendizaje, investigador permanente de dichas claves y, finalmente, hábil negociador para saber introducir las mejores soluciones en su práctica docente.

Y algo muy importante: el profesor en la CF ha de ser facilitador del proceso de aprendizaje y ha de dejar todo el protagonismo de tal proceso a los aprendices. El tiempo dedicado en la CF a la actuación de cada uno de los participantes ha de reflejar este cambio de protagonismo con respecto a otros enfoques anteriores, pues debería establecerse un dominio, en el uso del tiempo, de los discentes y no del profesor.

Si el profesor no es aún investigador, debe trabajar, al menos, codo con codo con todos aquellos que confeccionan pruebas y materiales para diseñar el mejor input y los mejores procedimientos de evaluación, de forma que sus estudios demuestren la validez de la perspectiva o perspectivas que quiere adoptar en su clase (Chaudron 1988: 191). Afortunadamente, la orientación *profesor = investigador* está abriéndose camino (Nunan 1989).

En lo que concierne a nuestro estudio, entre las decisiones que deberá tomar el docente, figuran la adopción de una postura *pro-activa* o *reactiva* en el tratamiento de la forma lingüística, por considerar tan sólo un caso que refleje todo lo anteriormente dicho.

Ya avanzamos en su momento cómo la postura pro-activa supone un tratamiento didáctico de *prevención* cuando el profesor planea de antemano una actividad para cerciorarse de que la FF tendrá lugar por parte de los aprendices. Con ello, se asegura un mayor precisión en la interlengua que sus estudiantes están construyendo (Doughty y Williams 1998: 208).

La postura reactiva supone, por el contrario, la intervención didáctica que surge en respuesta a errores frecuentes y notables de los aprendices (Doughty y Williams 1998: 205). Para ello, como vimos, el docente puede desarrollar dispositivos para aumentar la frecuencia de la forma problemática en el input, para hacer dicha forma más saliente y para, finalmente, vincularla a funciones comunicativas. Estas tres razones son importantes para que el input termine convirtiéndose en intake y pueda provocar, así, la adquisición.

Varias han sido las reacciones contrarias a la enseñanza explícita de elementos lingüísticos. Estas reacciones se integran en el enfoque “*no intervencionista*” para el cual sólo el aprendizaje implícito tiene éxito (Doughty y Williams 1998: 231). Frente a él, el enfoque “*intervencionista*” que aquí abordamos, en el que se reconoce la sinergia entre los dos conocimientos –

explícito e implícito⁴⁶- y cuya capacidad de adaptación al contexto concreto que nos ocupa ya analizamos a la hora de tratar el papel de la instrucción formal.

En cualquier caso, parece probable que las dos posturas sean efectivas dependiendo de las circunstancias concretas en las que se encuentre el docente (Doughty y Williams 1998: 211), el aprendiz y el proceso de Enseñanza-Aprendizaje que conecte a ambos. Por todo ello, el profesor ha de ser, ante todo y como ya señalamos líneas más arriba, el mejor conocedor de las coordenadas que definen un aprendizaje determinado. Debe, finalmente, buscar una interacción continua entre sus teorías sobre la didáctica de L2 y su práctica en la clase (Brown 1994: 188). Para ello tendrá que:

- Observar bien los procesos de enseñanza y aprendizaje y reflexionar sobre ellos, operación que recibe el nombre de *introspección*.
- Generar ideas innovadoras que se adapten a sus circunstancias concretas y ponerlas a prueba en investigaciones experimentales.
- Determinar cuál de estas ideas o estrategias es útil y cuál no, en función de los datos recogidos en la investigación. Este proceso se conoce como *retrospección* (Bailey y Nunan 1996: 121).
- Desarrollar, en suma, una enseñanza dinámica en continua evolución.

En definitiva, todo ello supone la llamada *investigación en acción*, que ya desde el capítulo introductorio enmarcaba nuestro estudio y que, junto a la identificación del aspecto –o aspectos- que investigamos, entraña, asimismo la selección de los procedimientos adecuados para dicha investigación.

A pesar de que la identificación *profesor = investigador* entraña riesgos, son más las ventajas que conlleva y entre éstas destacaremos:

⁴⁶ El debate entre conocimiento explícito/conocimiento implícito se extiende a la psicología cognitiva donde el énfasis –recordémoslo- se sitúa en los *procesos* generales de aprendizaje. Los psicólogos cognitivos aún no han podido descubrir evidencia alguna que pruebe la superioridad del aprendizaje implícito.

1. La necesidad de que sean los profesores los que lleven a cabo este tipo de investigaciones pues, en palabras de David Nunan (1989: 2), *“la investigación sobre el currículo efectivo y su desarrollo no puede ser llevada a cabo por especialistas separados del campo de acción: la clase”*.
2. La adopción de una postura crítica: el convertirse en investigadores que desarrollan una conciencia crítica ante los hechos que investigan ayuda a los profesores de L2 a ser menos vulnerables a las corrientes de moda en metodología de segundas lenguas y, por lo tanto, a confiar más en el valor de su propia investigación.
3. La situación ideal: es el profesor quien está mejor situado para cambiar y mejorar lo que sucede en la clase.

IV.5.4. El contexto:

Es mucho lo que puede decirse del contexto y su influencia en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Al igual que en apartados anteriores, nos interesará destacar tan sólo el papel de este elemento en el marco general de la CF para la clase de ELE.

El término *contexto* suele referirse en la literatura sobre ASL, bien al espacio físico de la clase, con su profesor y sus materiales (es el caso del aprendizaje en contextos de escolarización), bien al contexto social, en el caso del aprendizaje de L2 sin tutorizar (Brown 1994: 215), lo que se ha dado en llamar contexto natural (Ellis 1994: 216-217).

Para nuestro estudio, se considerará oportuno realizar una división tripartita en la que se destacarán estos tres tipos de contexto:

1. El contexto *físico* de la clase.
2. El contexto geográfico o *situacional* en el que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. El contexto *programático* en el que se encuentra inserta la actividad didáctica.

Antes de ampliar estas matizaciones, conviene desmontar algunos estereotipos que en ASL se han generado en torno al concepto de contexto:

- **No existe una necesaria conexión entre marco y tipo de aprendizaje**, según la cual el contexto de la clase equivalga a aprendizaje formal. La correlación entre marcos educativos y aprendizaje de la lengua formal depende del acercamiento pedagógico que se adopte (Ellis 1994: 215) y así, por ejemplo, en el caso de los programas bilingües de inmersión, el aprendizaje *informal* en la clase es, no sólo posible, sino activamente estimulado.

Sí es cierto que las condiciones sociales que prevalecen en los contextos educativos y naturales pueden predisponer a los aprendices a involucrarse en estrategias de aprendizaje formales e informales, respectivamente. Pero dicha tendencia no puede negar la posibilidad de que en marcos de escolarización, por ejemplo, se asuman actitudes propias del aprendizaje natural.

Así, la CF intenta trazar el puente necesario entre ambos tipos de contexto y ambos tipos de aprendizaje. Partiendo de condiciones de enseñanza de la lengua *explícitas*, se pretende ofrecer al estudiante oportunidades para la adquisición, a través de una herramienta básica: la interacción, y oportunidades también para la función comunicativa a través de las conexiones forma-significado, presentes en las tareas.

Supondría, por tanto, ese acercamiento ecléctico entre ambos paradigmas: el aprendizaje formal y el aprendizaje natural, en un marco nítidamente educativo, como el de la universidad, y en un contexto de lengua extranjera y no de segunda lengua.

- **No podemos asumir, tampoco, que los marcos naturales conduzcan a un mayor nivel de competencia que los marcos educativos.** Es innegable la existencia de estudios comparativos que muestran cómo en programas de Inglés Segunda Lengua (ISL) los estudiantes logran un mayor nivel de destreza oral y de competencia estratégica que los estudiantes de Inglés Lengua Extranjera (ILE). Sin embargo, mientras los primeros exhiben una mayor fluidez, los segundos superan a éstos en gramaticalidad (Ellis 1994: 215).

Otra teoría, surgida también de estudios comparativos, es la de que los aprendices de segunda lengua y lengua extranjera no manifiestan diferencias cuando los objetivos de aprendizaje son relativamente sencillos, pero sí difieren entre sí tales grupos cuando las reglas son más complejas. La clase –se dice- no ofrecería suficiente input para que tales reglas se aprendieran de forma natural (Ellis 1994: 216; Doughty y Williams 1998: 225).

Pero de aquí no puede concluirse que el aprendizaje en un contexto natural dé lugar a mayores niveles de competencia gramatical que el aprendizaje en un contexto educativo. De hecho, como ya señalamos anteriormente, los sujetos inmersos en un aprendizaje formal manifiestan una mayor precisión gramatical que aquellos que no reciben dicha instrucción formal.

En cualquier caso, la diferencia aprendizaje formal/aprendizaje natural puede resultar simplista. Conviene, por tanto, centrarse en el

contexto que nos ocupa, dentro del cual tendrá lugar la CF, y analizar los detalles y coordenadas que sólo a él competen.

Vayamos, pues, con las matizaciones del concepto “contexto” antes establecidas:

- **El contexto de la CLASE:** a la hora de maximizar cualquier estrategia pedagógica dentro de la clase, en este caso de la CF, conviene no aplicar ciegamente principios programáticos a una situación concreta de aprendizaje. Es necesario dar cuenta de las diferentes circunstancias bajo las cuales la ASL tendrá lugar (Doughty y Williams 1998: 199).

Estas circunstancias diferentes atañen, principalmente, a la población de aprendices que tenemos delante, al tipo de input que reciban en esa L2, a las oportunidades para el output, al aprendizaje previo de segundas lenguas, a la posible existencia de límites culturales y al estilo de aprendizaje propio de dichos aprendices.

Cualquiera de estos aspectos tendrá importantes consecuencias a la hora de tomar decisiones relacionadas con la CF y, por tanto, todos ellos reciben especial atención en este estudio.

Con respecto a la población de aprendices, y como ya señalamos líneas más arriba, será necesario considerar su edad y aplicar aquí las consideraciones pedagógicas que la FF realiza sobre este aspecto; principalmente, que los adultos, frente a los niños, poseen estrategias de aprendizaje más elaboradas y que la intervención didáctica debe potenciar dichas habilidades a través de tareas que contengan la reflexión, el análisis y la interpretación.

El tipo de input que reciben en la clase podrá estar centrado en el contenido o en la forma gramatical. O en ambos de forma simultánea. Podrá estar ampliado –o no- por input externo, fuera de la clase, si nos encontramos en un contexto de segunda lengua –o de lengua extranjera-. Las oportunidades para el output podrán darse, en mayor o menor medida, dentro de la clase y, por supuesto, están aseguradas cuando la L2 es una segunda lengua.

Cuando la clase proporciona un input centrado en el contenido y muchas oportunidades para el output, independientemente de que nos encontremos ante un contexto de segunda lengua o de lengua extranjera, los aprendices ganarán fluidez y complejidad quizá pero les faltará precisión (Doughty y Williams 1998: 200). En esta situación, al profesor le bastará un tipo de actividad de CF donde la FF no sea demasiado visible (tan sólo advertir la estructura), puesto que en el contexto hay bastante input disponible para los estudiantes y ya vimos cómo la frecuencia en el input es ya de por sí un importante factor para el advertir.

Si, por el contrario, el input centrado en el contenido es limitado y hay pocas oportunidades para el output, y si el aprendizaje previo de lenguas extranjeras ha sido abiertamente metalingüístico, entonces las actividades de CF deberían quizá inclinarse hacia el advertir y la comprobación de hipótesis.

Si, además, nos encontramos con limitaciones institucionales, como clases de gran tamaño, o culturales, como una enseñanza tradicionalmente centrada en el profesor o en el examen, podremos comprender mejor que no podemos –ni debemos- romper de forma brusca lo que ya está arraigado en las mentes de los sujetos. La CF deberá aprovechar aquí las capacidades metacognitivas de estos aprendices, así como sus hábitos metalingüísticos, para llevarles a

advertir, comparar y comprobar, a través de la reflexión y de actividades centradas en la forma. Les guiará también, de forma progresiva, hacia un input cada vez más centrado en el contenido y hacia más oportunidades para el output.

Cualquiera de estas variables contextuales en el aprendizaje puede influir en decisiones tan importantes como la de aplicar o no la FF o qué tipo de sensibilización lingüística incluir en la clase.

- **El contexto GEOGRÁFICO:** ya hemos visto cómo el hecho de encontrarnos ante un contexto de segunda lengua o de lengua extranjera tiende a provocar variación entre los aprendices. En este caso las diferencias están socialmente determinadas (Ellis 1994: 197).

En un entorno de *segunda lengua*, la L2 es tanto el objeto como el medio de instrucción. Además, se encuentra disponible en cualquier momento fuera de la clase.

Por *lengua extranjera*⁴⁷ entendemos, sin embargo, el entorno en el que la lengua objeto es enseñada como una asignatura más y no es comúnmente usada como medio de comunicación fuera de la clase (Ellis 1994: 227).

En algunos estudios se ha demostrado que las condiciones de segunda lengua dan lugar a aprendices más fluidos, probablemente, que aquellos que se sitúan en un contexto de lengua extranjera pero también menos precisos (Doughty y Williams 1998: 200). Ya señalamos, también, cómo este hecho atañe a aspectos muy concretos de la CF y conlleva, por tanto, actuaciones muy diferentes a las

⁴⁷ Ellis aglutina en esta definición, tanto a las clases de lengua extranjera, propiamente dicha, como a las clases de segunda lengua en que los aprendices no tienen contacto con la lengua objeto fuera de clase, por ejemplo, clases de ISL en el área francófona de Canadá.

desarrolladas hasta el momento en las clases de corte tradicional en Japón.

Este factor del contexto geográfico o situacional influye, asimismo, en otra decisión didáctica importante en la FF: la referida al orden de instrucción.

¿Se deben enseñar primero las reglas fáciles y asumir que éstas forman la base para la adquisición de las más difíciles, que se adquirirán a través de la exposición a la lengua objeto? ¿O se debe focalizar la atención en las más difíciles y asumir que las fáciles las adquirirán los aprendices por sí mismos?

En una situación de segunda lengua los profesores pueden concentrarse en guiar a los aprendices a adquirir las reglas más difíciles y dejar que los estudiantes descubran ciertas reglas por sí mismos, puesto que existe input disponible.

En un entorno de lengua extranjera, sin embargo, puede ser más efectivo ayudar a los aprendices a advertir y reflexionar sobre reglas que ellos incluso podrían adquirir por sí mismos, dado el input limitado que rodea a estos aprendices (Doughty y Williams 1998: 225-226). Con ello, la precisión, otro de los rasgos de la CF, quedará también asegurada.

- **El contexto PROGRAMÁTICO:** otra de las variables de contexto que influyen en las actuaciones didácticas que se lleven a cabo en el marco de la CF, es el programa en el que éstas aparezcan inmersas.

Dentro del programa, será necesario considerar aspectos como el tiempo, en especial, cuán larga o intensa debe ser la FF para que resulte efectiva.

En este sentido, parece claro que, al determinar la intensidad y duración de la FF, debemos pensar en decisiones curriculares a largo plazo (Doughty y Williams 1998: 251). Es decir, no podemos esperar que un tratamiento breve en el tiempo tenga un efecto duradero. Podemos, sí, efectuar un experimento, como el llevado a cabo en la presente investigación, que no ocupe más de cuatro semanas, para comprobar si existen cambios en un grupo experimental y un grupo de control después de un tratamiento. Pero sólo en tal caso, para la comprobación de hipótesis, serían aptas tales actuaciones breves. Lo sabemos bien tanto profesores como investigadores: la adquisición lleva tiempo, la reestructuración en la IL no es inmediata.

Además, los estudios que han demostrado los efectos a largo plazo de la FF tienen dos características:

1. Integran la atención a la forma y al significado.
2. FF continúa más allá de un período de tratamiento breve y aislado (Doughty y Williams 1998: 252).

Puesto que, como vemos, la adquisición lleva tiempo –y más en un contexto de lengua extranjera-, la FF debe instalarse en el curriculum y adquirir, así, una perspectiva más amplia, global e integradora, que supere los límites de una simple clase o actividad.

Otro aspecto importante que debe considerarse en las decisiones curriculares es el de las tareas, su selección y su secuenciación.

Ya señalamos, en el apartado correspondiente, cómo dicha selección depende de los aprendices así como de las formas y, por ello, ambos aspectos determinarán cualquier actuación didáctica en la

CF. No se pueden establecer aquí recomendaciones generales válidas para cualquier contexto o para cualquier programa. Sí se puede afirmar que las tareas de FF pueden adoptar el formato oral y/o escrito y que pueden añadirse a cualquier interés didáctico.

Respecto a la secuenciación de unas tareas que suponen una didáctica a largo plazo y que persiguen la precisión formal, tres son los modelos propuestos:

- *Modelo 1*: el foco de atención debería situarse primero en el significado, si no hay evidencia de adquisición de la forma en cuestión. A continuación, la atención a la forma sería posible y, sólo después de que la forma ha sido incorporada al sistema de desarrollo de la IL, sería apropiado incluir el output para la automatización y el desarrollo de la fluidez.
- *Modelo 2*: ciertos autores (DeKeyser 1998: 42-63) argumentan que inicialmente debe darse una presentación explícita de reglas, de manera que los aprendices lleguen a una comprensión completa de la forma que se quiere focalizar. Esto debería continuarse con ejercicios centrados en la forma, llevados a cabo de manera pausada y reflexiva, con el fin de asegurar con firmeza el conocimiento declarativo.
- *Modelo 3*: en los estadios iniciales propone este modelo incrementar la consciencia de los aprendices sobre la lengua meta a través de tareas que combinen la evidencia positiva con actividades centradas en el advertir. Algunos autores denominan esta técnica “realce elaborado del input” (Sharwood Smith 1991). A continuación, una vez que han advertido la forma en el input, las tareas deberían llevar a los aprendices a advertir el vacío que media entre su sistema y el sistema de la lengua objeto.

No estamos, en absoluto, ante las únicas posibilidades que pueden darse en la CF. Y, en cualquier caso, las decisiones sobre cuál de estas opciones elegir o sobre qué otra alternativa diseñar dependerán de todos los factores analizados a lo largo de este capítulo.

Para concluir, tan sólo queremos remarcar dos aspectos, a nuestro modo de ver, claves:

1. La CF supone, por principio, una **posición *intervencionista*** en el área de ASL. La actitud contraria, la postura *no intervencionista*, que supone dejar a los aprendices que evolucionen con sus propios recursos, parece que da lugar a un aprendizaje tan sólo incompleto.
2. El interés prioritario de un profesor que adopte el enfoque de la CF ha de ser la cuestión de **cómo integrar la atención a la forma y al significado**, bien simultáneamente o bien interconectados ambos elementos en una sucesión de tareas y técnicas que implementan todo un currículum (Doughty y Williams 1998: 261).

CAPÍTULO V: EL MARCO EDUCATIVO

V. 1. Introducción:

En las líneas inmediatamente anteriores fue destacado el importante papel que el contexto juega en el marco general de la CF. Conviene centrarse ahora en el marco educativo concreto en el que tiene lugar la presente investigación: la Didáctica–Aprendizaje de ELE en el contexto universitario japonés.

Constituye, por tanto, este capítulo –en este punto preciso del estudio- el engarce necesario con lo que será la segunda parte de la investigación. Después de determinar el tema objeto de estudio (Capítulo I) y de enmarcarlo en el conjunto de la investigación en ASL (Capítulo II), la atención se centró en el Aprendizaje y en el estilo cognitivo del aprendiz (Capítulo III). A continuación, se abordó el conjunto de criterios didácticos que responden al nombre de Concienciación Formal (Capítulo IV). Se daba respuesta, así, al deseo –ya expresado- de conseguir un adecuado diálogo entre el Aprendizaje y el proceso que puede favorecerlo, la Didáctica. Es el momento, entonces, de trazar el marco en el que dicho diálogo tendrá lugar, el contexto educativo en el que, además, se diseñó y desarrolló la investigación experimental que conformará la segunda parte.

Para llevar a cabo este esbozo de la situación concreta que rodea al estudiante japonés en su proceso de aprendizaje del español, tendremos presentes las matizaciones del concepto *contexto* presentadas en el capítulo anterior. Tres referentes se presentan como necesarios en este análisis:

1. Sabemos que la relación entre el entorno y los logros del aprendizaje es indeterminada, puesto que una variación considerable es evidente en cada entorno (Ellis 1994: 229). Esta variación refleja la intersección de diferentes factores sociales. Por ello, debemos

considerar el **contexto sociocultural** en el que tiene lugar este aprendizaje concreto.

2. Sabemos también que el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos en el que los saberes que ya se han interiorizado y las representaciones que, con ellos, se han formado los estudiantes juegan un papel fundamental (Villanueva 1997: 204). Estas representaciones sobre el funcionamiento de las lenguas que lleva consigo el aprendiz será otra de las referencias que requiera un análisis. Se abordará, por tanto, el **contexto tradicional del aprendizaje** de lenguas extranjeras, concretamente del inglés.
3. Finalmente, en el marco de la Enseñanza–Aprendizaje de lenguas en los estudios universitarios, debemos tener en cuenta los marcos curriculares establecidos. Éstos nos acercarán, a su vez, a las percepciones institucionales sobre cómo se aprenden las lenguas, cómo se evalúa su adquisición y cuál es el papel reservado a profesores y estudiantes (Villanueva 1997: 22-23). Es preciso aproximarse, por tanto, al **contexto programático** en el que tiene lugar la Enseñanza–Aprendizaje de ELE en la Universidad japonesa. No en vano se ha calificado ya este aprendizaje como aprendizaje en contextos de escolarización.

Al desarrollo de estos tres contextos dedicaremos, por consiguiente, las próximas líneas y para ello, seguiremos una gradación descendente. Comenzaremos en el contexto general que rodea al estudiante japonés y que lo influye en su actitud en la clase. Trataremos, a continuación, el contexto de aprendizaje del inglés, pues éste determina también el comportamiento del discente en subsiguientes aprendizajes de L2. Finalizaremos con el acercamiento al contexto concreto de enseñanza de ELE.

V. 2. El contexto sociocultural:

Es el momento de introducirnos en las influencias socioculturales que ejercen un importante efecto sobre los hábitos y actitudes de aprendizaje de los estudiantes japoneses. Al hacerlo, es fácil caer en contrastes estereotípicos como *estudiantes asiáticos/estudiantes occidentales*, con todas las etiquetas que tales generalizaciones conllevan: *colectivismo/individualismo*, *pasividad/actividad*, *introspección/espontaneidad*, etc.

Tales estereotipos, a pesar de constituir una de las maneras según las cuales las personas organizan su complejo mundo social y predicen el comportamiento de los otros, distorsionan claramente la realidad: exageran las diferencias entre los grupos y enmascaran las diferencias entre los individuos (Littlewood 1999: 89). Por todo ello, consideramos que estas generalizaciones no pueden servir como una base firme a la hora de diseñar una pedagogía centrada en el alumno.

La perspectiva adoptada aquí será más bien la de abstraer de dichos estereotipos las *dimensiones clave* que subyacen a nuestras percepciones de ellos y ver a todos los aprendices como localizados diferentemente en torno a estas dimensiones. Desde este planteamiento se pueden descubrir, no estereotipos, sino tendencias generales en diferentes grupos de aprendices, tanto dentro de la misma cultura como a través de las diferentes manifestaciones culturales. Estamos, pues, ante una perspectiva multicultural¹, comprensiva hacia la diversidad cultural pero también crítica hacia la forma en que tales diferencias culturales se han producido y perpetuado (Kubota 1999: 27).

¹ El adoptar esta perspectiva trae consigo un importante concepto que podría denominarse *formación intercultural* (Littlewood 1993: 83). Se basa en la opinión de que los profesores pueden beneficiarse del conocimiento sobre las expectativas culturales cuando se trasladen a uno u otro país. Sin embargo, como ya se ha advertido, debemos ser extremadamente cuidadosos al considerar que, en el momento en que tratemos aprendices específicos en contextos de aprendizaje específicos, el cuadro se hace cada vez más borroso y debe evitarse, por tanto, el caer en generalizaciones.

Aquí se analizarán, por tanto, estas *tendencias generales*, en primer lugar, en forma de actitudes manifestadas por los estudiantes japoneses en clase de L2. En segundo lugar, en forma de estilos –o esquemas- comunicativos en Japón. El último punto será el papel que la Universidad, contexto concreto de escolarización, juega en el comportamiento de los aprendices japoneses y, por tanto, en sus actitudes y estilos comunicativos.

V.2.1. Actitud del estudiante japonés:

Es fácil comprender que, cuando un aprendiz comienza a estudiar una L2, lleva consigo toda una serie de valores y percepciones de aprendizaje que han sido influidos, en gran medida, por los valores y percepciones que ha experimentado dentro de su grupo sociocultural. Ello no quiere decir, sin embargo, que dichos valores hayan moldeado a este discente de forma pasiva o que todos los aprendices se ajusten a un patrón general.

No podemos, por tanto, extrapolar los elementos culturales como enfoque privativo de una sociedad –en nuestro caso, la japonesa- , porque ello conduce a la mistificación de los procesos sociales y al peligro de observar la realidad de manera fragmentada (Romero Castilla 1991: 27). Sin embargo, tampoco podemos cerrar los ojos a una realidad educativa diferente: conocerla profundamente, valorarla en sus marcos culturales de referencia y adaptar nuestros objetivos didácticos a ella han de ser presupuestos metodológicos que impulsen nuestra labor de profesores de español.

Por ello, a la hora de abordar la influencia de la cultura sobre el comportamiento de los aprendices japoneses en la clase de L2, las tendencias generales que aquí sinteticemos se expresarán en forma de hipótesis y predicciones que el docente, en la realidad concreta de su clase, deberá refutar o rechazar (Littlewood 1999: 83). De forma simultánea a la presentación de estas hipótesis de trabajo, se irán desarrollando las actitudes concretas en las que dichos supuestos pueden llegar a materializarse en la clase de L2. Son las siguientes:

1. Los aprendices japoneses se ven a sí mismos como interdependientes con otros estudiantes:

Esta hipótesis sugiere que, debido a la importancia que adquiere la dependencia mutua en las culturas del Este de Asia, los estudiantes japoneses mostrarán una alta tendencia a formar grupos cohesivos fuertes dentro de la clase.

Serán grupos que trabajen orientados hacia metas comunes y que, por lo tanto, crean en el valor del aprendizaje cooperativo, en el cual se ayuden y sostengan unos a otros. El profesor de ELE en Japón puede probar fácilmente la efectividad de las técnicas en equipo con este tipo de aprendices. En las hipótesis con las que trabajemos en la parte experimental de esta investigación –EA reflexivo-teórico y método alternativo de la CF- podrá quizá encontrarse la respuesta a esta actitud del estudiante japonés.

Los estudiantes japoneses manifestarán, por tanto, un fuerte deseo de verse involucrados en actividades que requieran la presencia del grupo (Doi 1981: 135). Así, son muchos los estudiantes que expresan este tipo de preferencia: en el cuestionario por nosotros distribuido entre 299 estudiantes japoneses de ELE², un 86,95 % revelan sentirse mejor cuando trabajan en grupo pequeño, frente a un 13,05 % que no se manifiesta en este sentido.

Por este mismo hecho, los discentes japoneses rechazarán

² Los datos completos del cuestionario serán presentados en la segunda parte en la que se explica cómo se llevó a cabo la recogida y el análisis de datos del experimento. Tan sólo diremos aquí que este cuestionario fue distribuido en la primavera del año 2000 y que estamos, por tanto, ante datos actualizados.

expresar –ellos solos³- ante el resto de la clase sus puntos de vista o cuestiones que se planteen en la clase (Anderson 1993: 102), especialmente si esto puede entenderse como una forma de expresar desacuerdo en público y, por tanto, de destacar⁴ por encima de los demás (Inui 2000: 42). La tendencia a mantener la armonía dentro del grupo funciona aquí de forma palpable.

Resulta lógico asumir que esta ausencia de individualismo, enraizada en muchas de las conductas de estos estudiantes y procedente del confucianismo japonés, haya de ser tomada en cuenta en las programaciones que se lleven a cabo con este tipo de aprendices. Si ellos son paradigma de una cohesión social que refleja una cultura fundada en la concordia (Romero Castilla 1991: 20), lo ideal será que se diseñen actividades que requieran la participación de todos los miembros del grupo (Tsui 1996: 162) en la toma de decisiones, es decir, que busquen el consenso⁵ y alcancen, así la armonía.

2. Los aprendices japoneses son fuertemente conscientes de su diferente estatus en la clase:

Conforme a esta hipótesis, es probable que los estudiantes japoneses tengan un claro sentido de las diferencias en autoridad entre ellos mismos y con respecto al profesor. A éste lo percibirán

³ En este sentido, uno de los mayores escritores de la literatura japonesa contemporánea, Junichiro Tanizaki (1886-1965) nos proporciona una iluminadora cita: “Nadie se pone por voluntad propia, deliberadamente, en una situación que le resulta desfavorable; es, pues, completamente natural que para vestimos, alimentarnos y alojarnos, prefiramos cosas con colores mitigados y que intentemos hundirnos en un ambiente oscuro” (Tanizaki 1998: 75).

⁴ En la cultura japonesa existe un proverbio “Deru kugi wa utareru”, que literalmente significa “al clavo que sobresale hay que golpearlo”.

⁵ Quizá el equivalente más cercano a este concepto de *armonía* –fuertemente arraigado en la tradición cultural japonesa- sea, en japonés, “goi”, formado en la escritura kanji por los caracteres de *reunión* y *opinión*, e interpretado como “convergencia de opiniones”.

como una figura superior, cuyo conocimiento y control del aprendizaje de la clase no debería cuestionarse⁶.

Las actitudes en que puede reflejarse este principio en la clase pasan por la necesidad que manifiesta el estudiante de *obedecer* al profesor o esperar a ser preguntado para participar (Nozaki 1993: 28).

Este hecho puede reflejar, a los ojos de los profesores extranjeros, una actitud extremadamente pasiva y manifestar, en principio, serios obstáculos para materializar en la clase la deseada autonomía del aprendiz, desarrollada en los capítulos precedentes. Sin embargo, la fuerte pertenencia al grupo, antes analizada, y la importancia que, dentro del grupo se da al apoyo mutuo y a la armonía, pueden proporcionar, según algunos autores, el entorno personal ideal para desarrollar esta capacidad de autonomía (Littlewood 1999: 75). Algo que podría calificarse como la *interdependencia autónoma*.

Además, la experiencia docente de la autora y las propias respuestas de los aprendices reflejan que no siempre se da este hecho. Sí puede observarse una dependencia fuerte del conocimiento del profesor, en esta experiencia de cada día, en las reflexiones que los estudiantes realizaron en las entrevistas de seguimiento del estudio piloto y finalmente, en el cuestionario antes aludido. En él, un 87,95 % de los estudiantes encuestados manifestaba su preferencia por recibir la explicación previa del profesor ante un aspecto desconocido, frente a un 12,05 %, que no sentía dicha necesidad.

⁶ El neoconfucianismo, doctrina surgida en el período Tokugawa (1600-1868), al interés ético confuciano en la conducta del hombre dentro de la sociedad, añadía un énfasis en el mantenimiento del orden y de la autoridad (Beasley 1995: 37). Era el resultado de la definición de las relaciones interhumanas, relaciones de desigualdad que reflejaban la naturaleza del universo: el cielo permanece arriba y la tierra abajo. Algunos antropólogos consideran que esta aceptación de la jerarquía es tan característica de la interpretación de la vida de los japoneses como la fe en la igualdad y en la libre empresa lo es de la sociedad norteamericana (Benedict 1982: 92).

No obstante, en el mismo cuestionario sólo un 33,44 % respondía afirmativamente a la pregunta de si participas sólo cuando el profesor te hace una pregunta. El 66,56 % restante manifestaba lo contrario, reflejando así una actitud ante la participación bastante distinta a la que podría esperarse en un principio. Por lo visto hasta el momento, no conviene caer en radicalismos ni en generalizaciones vacías.

Asimismo, conforme a la hipótesis arriba esbozada, podría deducirse que los estudiantes esperan que el profesor, como garante del conocimiento en la clase, sea el responsable de valorar el aprendizaje. Sin embargo, la propia experiencia sugiere que la situación es compleja y muchos otros profesores manifiestan que son los estudiantes quienes están deseosos de tomar parte en la evaluación de las presentaciones orales de los compañeros (Littlewood 1999: 86).

3. Los aprendices japoneses son ambiciosos a la hora de llevar a cabo cualquier proyecto y vuelcan, por ello, una gran cantidad de esfuerzo en su aprendizaje:

Traducido a actitudes en la clase, puede entenderse que esta hipótesis⁷ reflejará en los estudiantes japoneses una fuerte motivación para seguir las tareas de aprendizaje que se les ofrezcan, siempre y cuando perciban el valor práctico de dichas tareas.

Esta motivación de los estudiantes japoneses se fortalecerá cuando el éxito contribuya a los objetivos del grupo (Llompart 1993:

⁷ En este sentido, algunos autores como Koji Nakano (1992: 232) considera que “la prosperidad de la sociedad industrial japonesa está edificada sobre el sufrimiento y el sacrificio humanos”. La tradición oriental en general, y la japonesa en particular, nos hablan de grandes esfuerzos y sacrificios para conquistar sus ideales. Algunos filósofos contemporáneos consideran que estas ideas de esfuerzo y solidaridad, vinculadas a la tradición milenaria japonesa, están hoy día colocadas como piedras angulares de su mundo moderno (Castro 1996: 105).

15). Como veremos más adelante, esta motivación puede estar más social que individualmente orientada, en el sentido de que una de las razones más fuertes que manifiestan los estudiantes para volcar todo su esfuerzo en ingresar en la mejor universidad, son las expectativas de su familia y de la sociedad sobre ese estudiante.

Este alto nivel de motivación, combinado con una fuerte consciencia de pertenencia al grupo puede conducir a los estudiantes japoneses a poner todo su interés en desarrollar de forma correcta lo que hacen en clase. Ello se transforma en un acentuado afán perfeccionista, con el consiguiente miedo a cometer errores y a sentirse ridiculizados (Tsui 1996: 149; Inui 2000: 40-41). Podría residir aquí la razón de la inhibición de muchos estudiantes japoneses. Ante la pregunta de si sientes indefensión por miedo al error cuando usas una lengua extranjera, el 75,25 % manifiesta que sí, mientras sólo el 24,75 % parece no sentirse afectado por dicho miedo.

V.2.2. Estilos comunicativos en Japón:

El segundo de los aspectos en el que se manifiestan las *tendencias generales* antes aludidas y que constituye otra de las claves para entender el contexto sociocultural japonés, es el de la interacción y sus tipos.

Se ha aludido ya a la actitud *aparentemente* pasiva que puede observarse en los estudiantes japoneses. La cuestión que nos importa aquí no es por qué los japoneses no hablan en clase, sino más bien, en qué situaciones hablan y por qué. Sólo al adentrarnos en los códigos culturales que gobiernan el uso del lenguaje podremos encontrar algo de luz en el enigma que entraña la dinámica con estos aprendices.

Comencemos sintetizando algunas de las peculiaridades de esta dinámica:

- Como hemos visto, los estudiantes japoneses raramente inician la discusión o puntualizan cuestiones que surgen en la clase. En muchas ocasiones, se limitan a contestar a la pregunta que el profesor les hace. Es decir, difícilmente responden de forma voluntaria.
- Las respuestas –incluso aunque resulten obvias- pueden ir precedidas de largos silencios. Para el docente que no esté acostumbrado a tratar con estos aprendices, puede llegar a resultar frustrante o, cuando menos, inquietante dicha actitud. Es probable que termine proporcionando él mismo la respuesta o trasladando la pregunta a algún estudiante brillante que ponga fin a lo que el profesor ha considerado ya, probablemente, una *ruptura* del ritmo de la clase.
- Será fácil encontrarse, en la clase de ELE en Japón, con situaciones como ésta: al formularle una pregunta a un estudiante, éste –incluso aunque conozca la respuesta- recabará antes de contestar la confirmación o apoyo del compañero más cercano. Este hecho – también por el consumo de tiempo que conlleva- puede provocar irritación en el docente no acostumbrado y con ideas bien distintas sobre lo que debe ser una clase de lengua extranjera.

Por los análisis realizados hasta el momento, pueden deducirse algunas de las razones que originan este tipo de comportamientos. Pero profundicemos un poco más en los tipos de interacción existentes en la sociedad japonesa pues son los que, en definitiva, contribuyen a formar los tipos peculiares de interacción que nos encontraremos en la clase de L2. Lo haremos, igualmente, evitando caer en la dicotomización cultural Este / Oeste.

Identificaremos cuatro características clave en el estilo comunicativo japonés:

1. La **mentalidad de grupo** a la que ya hemos aludido puede estar presente en el gusto del estudiante japonés por las tareas que se basen en un aprendizaje cooperativo y que requieran la reflexión. En ellas, con tiempo suficiente, el discente puede sentir que las respuestas se generan de forma colectiva y que su autoestima no resulta dañada. En este sentido, debemos ser extremadamente cuidadosos. Debemos entender –es cierto- el aprendizaje de una lengua como un proceso de adquisición de reglas y de participación en actividades comunicativas. Pero *también*, como un proceso en el que la autoestima del aprendiz se sitúa constantemente en una posición vulnerable. (Tsui 1996: 155)

Es decir, el estudiante japonés, puesto él solo delante de la clase, se sentirá fuertemente presionado antes, durante y después de la actividad. Destacar por encima del grupo le frustrará tremendamente y el alto filtro afectivo resultante de todo ello bloqueará la adquisición. Procurará hablar con un tono de voz sumamente bajo para que esto pueda aminorar los efectos de su actuación individualista y, por tanto, la actividad programada no redundará en aprendizaje, ni para él, cuya ansiedad le ha impedido mantener un filtro afectivo apto para la adquisición, ni para el resto del grupo, que ni siquiera ha podido escuchar sus palabras.

2. La tendencia a la **toma de decisiones por consenso** puede hacer entender por qué el estudiante japonés necesita de su compañero o compañeros antes de responder. La palabra *todos* es importante porque pocas cosas se deciden en Japón sin un acuerdo unánime (Kelly y Adachi 1993: 157).

En la investigación sobre la conducta en las clases japonesas, se observa con frecuencia que, cuando el profesor realiza alguna pregunta, la evaluación inicial se traslada a los demás estudiantes, en lugar de comentar directamente la respuesta de ese estudiante

(Anderson 1993: 105). De esta manera, lo que el profesor proporciona es un resumen de la respuesta colectiva que ha surgido de la interacción del grupo.

3. Una tercera característica del estilo comunicativo japonés es el valor dado a la **formalización** –casi ritual- **del discurso**. Apenas hay espacio para la expresión informal de ideas propias u originales. En una forma de discurso previamente planificada el individuo japonés puede sentir confianza. La mayor amenaza para él procederá, sin duda, de lo imprevisible (Benedict 1982: 33).

Este hecho puede explicar por qué será difícil para un estudiante japonés intervenir voluntariamente en clase. En la mayoría de las ocasiones, sólo lo hará cuando el profesor le *conceda el turno*. Por ello, debemos entender que esta actuación inicial –planificada casi como un ritual- se convierte muchas veces en requisito previo para la expresión personal (Anderson 1993: 106).

El docente con aprendices japoneses debe conocer estos estilos de comunicación y construir su didáctica sobre ellos, en lugar de luchar contra ellos. Tal y como nos recuerda Anderson (1993: 108), “la consciencia, no la coacción, es la fuente de la comprensión intercultural”. Bajo esta perspectiva, un buen profesor será aquel que:

- impulse en los discentes la práctica de la L2 en contextos que no supongan una amenaza para dichos discentes.
- programe objetivos factibles y reales.
- aliente a sus estudiantes a pensar.
- conecte el aprendizaje con la vida de los aprendices.
- se comunique con sus estudiantes y
- valore sus experiencias anteriores de aprendizaje.

Respetar y preservar los códigos culturales y lingüísticos que son diferentes a los propios es necesario para crear igualdad en la sociedad y evitar, así, caer en etiquetas como las de *cultura dominante* y *cultura dominada* (Kubota 1999: 28-29). Finalmente, creer que todo –a pesar de su apariencia- tiene su propia racionalidad, es una manera de evitar muchos obstáculos.

V.2.3. Papel de la Universidad:

Una breve referencia debe hacerse al papel que la Universidad como institución desempeña en el entramado social que acabamos de describir.

El estudiante japonés vive inmerso –durante los doce años que dura su educación primaria y secundaria- en la autonegación, la perseverancia, la disciplina y el duro esfuerzo, como si de un “fuerte adiestramiento” (Rey 2000:104) se tratara. Cada año es decisivo para obtener las mejores notas, y así acceder a las mejores escuelas, y así estar mejor preparado para superar el difícil examen de ingreso en las mejores universidades⁸.

Después de esta etapa, parece entregarse a cuatro años de placer cuando entra en la universidad. La socialización –restringida en el Instituto- y las libertades ganadas ahora en la Universidad, se desvanecerán de nuevo el día en que el estudiante comience a trabajar en una compañía (Kelly 1993: 173). Serán introducidos en programas de formación en los que se doblegue su individualidad, se les inculque obediencia y se les eduque sobre cómo desempeñar sus trabajos.

Lo importante –y extremadamente duro- es llegar a las mejores universidades, algo que se convierte en una “obsesión nacional” (Rey 2000: 96) y

⁸ Sin duda, la universidad que goza de mayor prestigio y reputación de entre las universidades japonesas es la *Universidad de Tokio* (Tokio Daigaku), cuyo examen de ingreso es sumamente difícil. En ella se forman los hombres que un día ocuparán los más altos cargos en la Administración, el mundo de los negocios y la esfera académica de Japón. El premio Nobel de Literatura 1994, Kenzaburo Oé, es licenciado de esta universidad. Estatal y fundada en 1877, la historia de esta universidad está íntimamente ligada a la propia historia de Japón (Martínez Martínez 1997). Otras universidades de prestigio son la *Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio* (Tokio Gaigodai), la *Universidad de Kioto*, ambas públicas también, la *Universidad Sofía*, la *Universidad Waseda* o la *Universidad Keio*.

que popularmente se conoce como el “infierno de los exámenes” de ingreso. Si esto se consigue, el estudiante ya tiene asegurado un brillante porvenir en su vida: llegará a alcanzar los más altos puestos en las compañías o en los organismos oficiales, con todo el prestigio social que ello entraña.

Si esto es así, parece lógico pensar que la Universidad suponga un paréntesis de descanso y deleite que los estudiantes aprovechan con fruición: socializarán en los diferentes clubes deportivos, culturales y de ocio existentes en los campus, tendrán sus trabajos temporales y, con el dinero ahorrado, podrán viajar y descubrir otras culturas⁹.

Desde esta perspectiva puede verse como incomprensible un aspecto y como comprensible otro: puede resultar un misterio el porqué una institución *aparentemente* sin sentido como la Universidad continúa prosperando en una sociedad que requiere trabajo y esfuerzo en cada uno de sus segmentos. Y puede parecer lógico el encontrar, bajo este marco, numerosos estudiantes carentes de motivación en las clases de L2 (Nakajima 1999: 26), con la consiguiente frustración por parte de los docentes. Si estos estudiantes han conseguido ya lo más difícil, pueden no encontrar sentido a esforzarse más.

La pregunta que surge entonces es: ¿qué valor tiene –o puede tener- la Universidad –y las clases de lengua extranjera- en este contexto trazado? La propuesta de Curtis Kelly, profesora de inglés durante más de veinte años en Japón, es que la universidad da a los jóvenes japoneses la **oportunidad de madurar**, “de volar por sí mismos después de dieciocho años de crecer junto al nido” (Kelly 1993: 177).

⁹ Son los propios japoneses los que llevan a cabo un retrato negativo de la universidad. Así, el presidente de una de las grandes compañías electrónicas Matsushita Electric, Toshihiko Yamashita, que no llegó a ir a la universidad, en una ocasión dijo que los licenciados universitarios son virtualmente inútiles cuando se les contrata. En su opinión, no están mejor formados que cuando dejaron el instituto y su estilo de vida universitario les ha hecho egocéntricos y despreocupados. Para compensarlo, la compañía debe sacrificar los dos primeros años de trabajo en reeducarlos (Kelly 1993: 175).

Socialmente, en la Universidad tendrán la oportunidad de descubrir nuevas relaciones humanas e intelectualmente, podrán explorar nuevas ideas: en cierta medida, serán incitados a buscar otras maneras de pensar en la clase. Algo de lo que no han tenido oportunidad durante su infancia y adolescencia en el colegio. Así, al formar a sus futuros trabajadores, la sociedad japonesa les impulsaría a atravesar dos fases: una de estrecha especialización en la enseñanza secundaria, seguida de otra de expansión general en la universidad. En la primera, se inculcarían los valores de dependencia y trabajo; en la segunda, se cultivarían las relaciones humanas y la independencia (Kelly 1993: 180).

Centrados ya en la clase de L2 en la Universidad, podría aprovecharse –y potenciarse- esta mayor flexibilidad en la socialización y en el pensamiento. Serían apropiados, pues, los criterios didácticos que combinen la formación lingüística con el desarrollo personal. De forma gradual, comprensiva y real, deberían buscarse actividades que lleven a estos jóvenes desde su formación didáctica anterior a la interacción creativa con el entorno, la reflexión crítica y la autoexpresión, capacidades que ahora encuentran estímulo en la propia universidad. Por estos y otros motivos, la CF podría dar respuesta a estas necesidades.

V. 3. El contexto del aprendizaje:

No podemos olvidar que el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos en el que las capacidades, ya interiorizadas, y las representaciones, ya formadas, de los estudiantes juegan un papel fundamental. Por ello, es preciso considerar las características procesuales e integradoras que entraña todo aprendizaje de lenguas (Pérez 1997: 204-205). Debemos detenernos ahora en las experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas extranjeras en Japón.

Como veremos más adelante, desde la época Meiji, el inglés ha sido la lengua extranjera más importante para la mayoría de los japoneses. Hoy continúa manteniendo esta posición (LoCastro 1996: 40), resultado del papel estratégico y

comercial que el inglés juega en el mundo y del hecho de ser la lengua para la transferencia de información y tecnología. Las referencias que se hagan aquí incidirán, por tanto, en el proceso que ha ido conformando la inclusión de esta lengua en los marcos educativos japoneses. Sin duda, este proceso dará lugar a importantes referentes para la programación curricular del español en estos mismos marcos educativos.

V.3.1. Antecedentes históricos:

Comenzaremos con un breve bosquejo histórico de este proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras para descubrir en él las claves dominantes.

Debemos remontarnos al *siglo VI d.C.* cuando, con la llegada del budismo, Japón se sumerge en la *influencia china* y recibe de ella, entre otras cosas, la escritura de la que carecía. Esta influencia se produce casi exclusivamente a través de libros, del lenguaje escrito, por tanto. Fue una educación a través de los ojos y no de los oídos (Rey 2000: 116). La estrategia que utilizaron para la asimilación fue el “yakudoku”, palabra formada por “yaku” (traducción) y “doku” (lectura), es decir, método de traducción - lectura. Consiste en abordar un texto siguiendo tres pasos: (1) traducir palabra por palabra, (2) ordenar las palabras según la sintaxis japonesa, (3) leer en japonés. Este método continúa aún vigente en muchas aulas de L2 en Japón (LoCastro 1996: 51-52).

La *influencia de Occidente en los siglos XVI-XVII*, con la llegada de los misioneros, se dejó sentir en el aprendizaje del latín y las lenguas europeas. Sin embargo, parece que a los niños japoneses les costaba mucho hablar estas lenguas fluidamente y que tan sólo aventajaban a los niños europeos en la escritura (Rey 2000: 127). Durante esta época se realizan numerosas traducciones.

Con la *política de aislamiento* que cristalizó *entre 1635 y 1641*, se prohibió aprender o usar otro idioma que no fuera el japonés. Tan sólo a partir de 1720 se estimuló el estudio del holandés y el método que se utilizó para su

enseñanza siguió siendo el “yakudoku”. El comienzo de los estudios de inglés tendrá lugar en el siglo XVIII, cuando se expulsa del comercio de Cantón a franceses y holandeses y a partir de 1800 se iniciarán los estudios de francés, a raíz de las victorias de Napoleón.

En la *época Meiji (1867-1912)*, con la restauración del imperio, comienza la política de occidentalización. Muchos japoneses son enviados al extranjero y aparecen numerosas academias privadas de lenguas, donde los idiomas más estudiados son inglés, ruso, francés y alemán. El inglés se impone por tres razones: (1) Es Norteamérica quien abre las relaciones comerciales con Japón, (2) Inglaterra representa en esta época el poder político y comercial y (3) Son los países anglosajones quienes más misioneros y viajeros envían a Japón (Rey 2000: 148).

En este mismo período, con la creación del Ministerio de Educación en 1871 y de las Escuelas Preparatorias Oficiales de Lenguas Extranjeras en 1873, se comienza a dar prioridad a los ejercicios orales y se utiliza, para ello, el Método Directo. La presencia de un profesor nativo se considera muy importante y se comienza a estudiar con textos importados. Ahora bien, una vez que Japón se ha desarrollado y que ya no necesita seguir dependiendo del extranjero, cambia la política educativa y los ejercicios orales se transforman en traducciones de textos literarios. Las lenguas extranjeras son tratadas de nuevo como el griego y el latín en Occidente. En 1890 comienzan los estudios de español.

Desde la muerte del emperador Meiji en 1912 hasta el final de la II Guerra Mundial —épocas Taisho y Showa- en un principio, las relaciones internacionales permiten que se estudien más —y mejor- las lenguas extranjeras. Sin embargo, el nacionalismo creciente y la enemistad con Estados Unidos hace que el inglés se llegue a considerar una lengua enemiga y que se pida, incluso, su eliminación de los planes de estudio.

De 1922 a 1936 Harold E. Palmer, que trabajó para el Ministerio de Educación japonés, trató de difundir su método oral. Sin embargo, no logró obtener frutos visibles por las circunstancias políticas ya comentadas y quizá por la “resistencia japonesa a la expresión oral” (Rey 2000: 160), que también ha sido comentada aquí.

En definitiva, parece que el estudio de lenguas extranjeras en Japón ha estado limitado durante mucho tiempo a la recepción de los conocimientos científicos y de la cultura de otros países. El método que ha actuado como transmisor y que se ha perpetuado en el tiempo ha sido el de lectura – traducción.

V.3.2. Reformas educativas:

A través del desarrollo histórico anterior, se puede vislumbrar cómo los períodos de apertura de Japón al resto del mundo vienen acompañados de un afán por aprender lenguas extranjeras y por progresar en este aprendizaje. Para ello, se realizan intentos de mejora e innovación educativa –fundamentalmente en la destreza oral- que, como veremos, no pasarán de ser tímidas tentativas de cambio. La realidad vivida en las aulas de L2 distará bastante de lo que proponen las reformas.

Estos intentos de mejora tienen lugar desde comienzos del siglo XX y se suceden durante –y después de- la ocupación americana en sucesivas revisiones que lleva a cabo el Ministerio de Educación. Sin embargo, puesto que no es cometido de esta investigación trazar la evolución de la legislación oficial¹⁰, nos centraremos tan sólo en la última de las reformas acometidas que ha tenido lugar en 1993-1994, en el ámbito de la enseñanza secundaria.

Conviene señalar que no existen orientaciones pedagógicas oficiales para el nivel universitario en lo que respecta a la enseñanza de idiomas. La autonomía

¹⁰ Para un estudio detallado en este sentido, conviene consultar la tesis publicada de Felisa Rey Marcos, *La enseñanza de idiomas en Japón*, editorial Kohro-sha, Kioto (Japón), 2000.

de la que goza cada universidad para disponer el número y distribución de créditos en esta didáctica es, pues, completa. Los comentarios que aquí se hagan, con respecto a las reestructuraciones para la enseñanza secundaria, tendrán, sin embargo, indudables repercusiones en el nivel inmediatamente posterior de la universidad.

Como ya adelantábamos, una de las principales aspiraciones del nuevo curriculum es la de requerir a los profesores que presten atención en sus clases a las destrezas de oír y hablar. Con ello, se localiza un mayor énfasis en el logro de la *competencia comunicativa* de la lengua por parte de los aprendices. Parece mostrarse, así, un conocimiento de tendencias actuales en el aprendizaje de lenguas, así como un deseo de que Japón se internacionalice completamente a través de este aprendizaje de lenguas.

Se enfatiza, asimismo, la importancia de *expresar el punto de vista personal* de cada uno: con ello se refleja la consciencia de la tendencia que tienen los estudiantes japoneses a evitar la comunicación oral, principalmente cuando se les hace participar en actividades de forma individual.

Sin embargo, la crítica que Virginia LoCastro, profesora de inglés en la Universidad Cristiana Internacional de Tokio, señala es que el curriculum continúa orientado hacia la gramática de forma específica. Se insiste, además, en que uno de los principales propósitos de las actividades lingüísticas es el de hablar sin olvidar cosas importantes al organizar lo que uno tiene que decir. Con ello, se concede prioridad al orden correcto de los elementos en la frase. Por lo tanto, la referencia a las destrezas comunicativas parece quedarse en una serie de propósitos laudables (LoCastro 1996: 44).

La desproporción –aludida anteriormente– entre estas propuestas de mejora y la realidad diaria en la que dichas propuestas van a ser aplicadas, pasa por dos aspectos básicos: los exámenes de ingreso en la universidad y el contexto

sociocultural en el que se encuentra incrustado el marco educativo. De ambas cuestiones trataremos en el siguiente epígrafe.

V.3.3. Obstáculos para el cambio:

Ya se ha mencionado aquí la transcendencia que para un muchacho japonés ejerce la existencia de los *exámenes de ingreso* en la Universidad. Del acceso a las mejores universidades dependerá su prestigio ante la sociedad y una consideración mayor ante su familia y amigos. Por lo tanto, no es exagerado decir que la preparación para dichos exámenes condiciona la vida de un joven japonés desde su infancia.

El conocimiento del inglés, que se inicia en la segunda enseñanza obligatoria a los 12 años, se percibe en Japón como íntimamente correlacionado con el nivel de inteligencia. Se dice, así, que el estudio de la lengua inglesa promueve el desarrollo intelectual y personal. No es extraño, por tanto, que en los exámenes para entrar en la Universidad, una de las pruebas decisivas y de mayor dificultad sea la del inglés.

Interesa descubrir ahora el diseño de dicha prueba porque, como hemos visto, condiciona todo el aprendizaje anterior a la Universidad y porque nos hará comprender el bagaje de destrezas en L2 con el que llegan nuestros estudiantes a las clases de ELE en Japón. El examen, de extrema dificultad, está basado en una concepción de la lengua esencialmente escrita y literaria. Por ello, está compuesto, principalmente, de cuestiones de gramática, vocabulario y traducción. Sólo en los últimos días la Universidad de Tokio ha incluido en dicho examen un componente de comprensión auditiva (LoCastro 1996: 50).

Desde esta perspectiva, resulta lógico pensar que toda la labor del profesor se dirija a potenciar en sus estudiantes las destrezas escritas y a ayudarles, por tanto, en la capacidad de leer y traducir frases. Esta situación se refleja de forma muy clara en la encuesta realizada por la autora a los 299

estudiantes universitarios. A la pregunta “¿Para qué utilizabas el inglés en clase?” (pregunta 12), los resultados, que se muestran en el siguiente gráfico, son elocuentes.

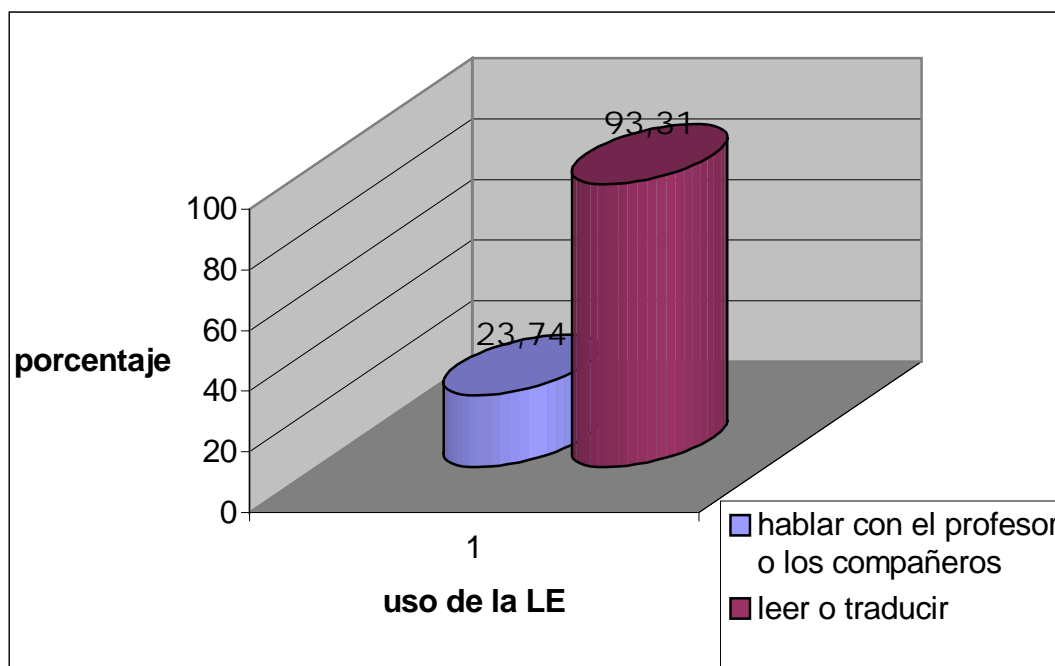


Gráfico 5.1. Uso de la Lengua Extranjera en clase

Un nuevo reflejo de esta orientación nos la proporcionan los resultados de la pregunta 11, en la que se les consultaba sobre la lengua en la que hablaba su profesor la mayor parte del tiempo: un 88,29 % respondieron “en japonés” y un 15,38 %, “en inglés”¹¹.

Igualmente iluminadores son los datos ofrecidos por la pregunta “tipos de tareas que realizabas en clase” (pregunta 13 del cuestionario) que se muestran en el Gráfico 5.2:

¹¹ En ésta y otras preguntas del cuestionario que se analizan más adelante, las opciones del ítem no eran excluyentes. De ahí que la suma de porcentajes supere el 100%.

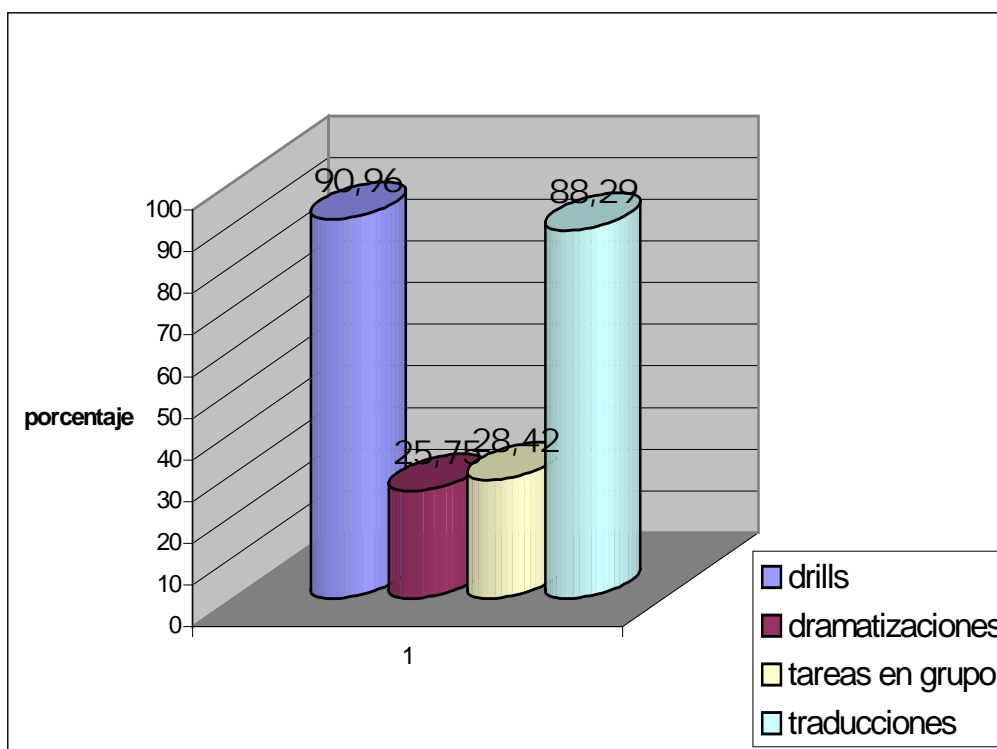


Gráfico 5.2. Tipos de tareas en la clase de ILE

Con estos datos resulta especialmente claro la situación de aprendizaje que estudiante japonés lleva consigo al comenzar la Universidad. Se les ha preparado para el examen de ingreso: ésta ha sido, de hecho, su motivación principal para aprender inglés. De este hecho y de la dureza que entraña habla con elocuencia la cita siguiente:

“Los tres años de bachillerato superior son considerados como los más duros del sistema educativo japonés. Desde los 15 a los 18 años todos los alumnos llevan uniforme oscuro, la disciplina es muy severa y tanto en casa como en el colegio se les recuerda constantemente que tienen que pasar el examen. Psicológicamente no están en el mejor momento para aprender un idioma y la excesiva exigencia en el estudio teórico de una lengua puede crearles una actitud de fobia para toda su vida” (Rey 2000: 185).

Parece lógico pensar, por tanto, que mientras no se modifiquen los parámetros de esta prueba, será difícil conseguir cambios –al menos, de forma radical- en este proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, por muchas y novedosas que sean las propuestas de mejora.

Para el caso que nos ocupa, la Enseñanza–Aprendizaje de ELE, es necesario partir de esta situación que se nos presenta en ILE para, desde ella y de forma gradual, llevar a los estudiantes a ser competentes en todas las destrezas. Parece evidente, por tanto, que no se puede ignorar el resto del sistema educativo. Sin un profundo conocimiento de la situación anterior de aprendizaje, sólo caeremos en el rechazo y la inhibición al querer introducir a estos discentes de forma inmediata en didácticas a las que no están acostumbrados.

La segunda de las razones por las que puede tornarse difícil este cambio es el *contexto sociocultural* en el que se encuentra inmersa la didáctica y que ya ha sido reseñado al comienzo de este capítulo, por lo cual no incidiremos más en este aspecto. Sólo aludir que los comportamientos en la clase reflejan creencias sobre la lengua y el aprendizaje de la lengua que están embebidas en el contexto sociocultural (LoCastro 1996: 43).

En este sentido, ya tuvimos oportunidad de ver, entre otros aspectos, cómo los estilos comunicativos pueden diferir de aquellos a los que estamos acostumbrados en otros entornos. El concepto de comunicación en sí mismo puede, por tanto, ser distinto y cualquier variable que influya en dicho concepto debe tomarse en cuenta a la hora de diseñar la didáctica de L2 para este tipo de aprendices. Recordemos, en este sentido, el énfasis localizado en aprender a trabajar con otros, de raíz confuciana. Si no tenemos en cuenta aspectos como éste, cualquier innovación que queramos introducir en nuestras clases estará abocada, nuevamente, al fracaso.

V. 4. El contexto programático:

No podemos terminar sin referirnos a otra de las variables de contexto que, como ya señalamos, influirá en las actuaciones didácticas que se lleven a cabo en el marco de la CF: el contexto programático. Recordemos que nos encontramos ante el aprendizaje de ELE en contexto de escolarización, en concreto, en la Universidad. Debe conocerse también esta situación curricular en la que van a insertarse las tareas, pues su secuenciación y las decisiones que, en torno a ellas, se tomen dependerán, en gran medida, del programa establecido. De forma gradual también, la FF deberá ir instalándose en el currículum.

V.4.1. El estudio de lenguas extranjeras en la Universidad:

Cuando, terminada la guerra, se reorganizó la Universidad japonesa (1947), se siguió el modelo americano y se establecieron 8 créditos de lengua extranjera –diferente del inglés- dentro de los llamados cursos comunes de las carreras de cuatro años (Rey 2000: 175).

En la actualidad, como ya señalamos, se observa una *ausencia de reglamentación*. No existen orientaciones pedagógicas oficiales para este nivel y así, cada universidad tiene autonomía para organizar libremente su propio currículum. De hecho, las disposiciones oficiales que en 1991 publicó el Ministerio para la Universidad certifican esta independencia en el diseño de programas (Nakajima 1999:18).

Ya no aparece como necesario dividir los créditos en los campos tradicionales de estudios comunes y de especialidad y tampoco se fija el número de créditos de lenguas extranjeras. Incluso, se deja a cada universidad la decisión de organizar cursos intensivos de idiomas, en lugar de emplear las 10 ó 15 semanas habituales para obtener un crédito¹².

¹² El curso universitario japonés comienza en abril y termina en enero o febrero, según la universidad (las estatales suelen terminar más tarde). Se divide en dos cuatrimestres: abril-julio y octubre-enero. Cada uno de estos cuatrimestres puede abarcar este período de 10-15 semanas lectivas.

Sorprende, por tanto, el contraste entre la abundante legislación existente sobre didáctica de lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria y la escasez de normas o pautas en el nivel universitario. Quizá este hecho deba interpretarse a la luz de los comentarios –arriba realizados- sobre la fuerte motivación para los exámenes de ingreso y sobre la Universidad como lugar más de maduración personal que de intelectualidad.

Las lenguas extranjeras en la universidad pueden estudiarse en *tres niveles diferentes* que tendremos también presentes a la hora de analizar la situación del español:

1. Como asignatura obligatoria de los cursos comunes
2. Como especialidad en las facultades de Lenguas Extranjeras
3. Como especialidad en los departamentos de Lenguas y Literaturas Extranjeras de las facultades de Filosofía y Letras.

Algunos *datos interesantes* nos pueden ilustrar sobre el estudio de idiomas en la Universidad. Nos referiremos, de forma especial, a las facultades de Lenguas Extranjeras. Así, según estadísticas de 1990 (Rey 2000: 189), de un total de 1.288 facultades reseñadas había 32 de Lenguas Extranjeras, lo que supone un 2,4 %. Con relación al número de alumnos que estudia en estas facultades, se da un total de 9.566 estudiantes, lo que representa un 2,3 % del total, porcentaje no muy alto si se compara con otras especialidades como Estudios Sociales (39,1%) o Ingeniería (19,8%). Parecen existir dos períodos de auge, fundamentalmente, en la fundación de departamentos de lenguas occidentales: uno, en torno a los años 50-70, que se corresponde con el final de la guerra, y otro resurgir en los años 80.

El profesorado de estos centros es fundamentalmente japonés: 334 profesores japoneses de inglés, frente a 97 nativos en 1990¹³ y las dos

¹³ El número de profesores nativos sólo supera al de japoneses en las universidades privadas regidas por entidades religiosas, como en la Universidad Sofía de Tokio, donde en el caso de algunos departamentos llega al 50% o incluso más.

universidades que cuentan con mayor número de departamentos son las dos estatales: *Tokio Gaigo* (Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio) y *Osaka Gaigo* (Universidad de Estudios Extranjeros de Osaka).

Después del inglés, las lenguas más estudiadas eran el alemán y el francés. Esta situación privilegiada del alemán y del francés se mantiene hoy en número de profesores pero no de estudiantes. El estudio del chino ha aumentado muchos en estos últimos años y ahora ocupa el segundo lugar. Si no fuera por el interés creciente por este idioma, probablemente sería el español el que seguiría al inglés en número de estudiantes (Rey 2000: 190).

V.4.2. El estudio de Español en la Universidad:

V.4.2.1. Situación:

Acabamos de señalar la situación en la que se encuentra el aprendizaje del español en Japón, comparado con otras lenguas extranjeras. Si acompañamos esta situación con datos, podremos advertir que la evolución ha sido imparable desde mediados de los 80 hasta mediados de los 90 y que, gradualmente, ha ido estabilizándose en los últimos años.

	1985	1993
<i>Número de universidades con Departamento de Español</i>	15	16
<i>Número de universidades con clases de Español</i>	87	115
<i>Número total de estudiantes de español en Universidades</i>	21.616	56.092

Tabla 5.1. Número de universitarios que estudian español

Los últimos datos con los que contamos (Tabla 5.2.) se refieren a una encuesta realizada en 1999 en las universidades que cuentan con departamento de Español. El número de estas universidades no ha aumentado con respecto al año 1993 y parece previsible que, como decimos, el número de estudiantes haya tendido, asimismo, a estabilizarse.

Para una mejor interpretación de estas cifras, es necesario considerar que en 1997, 2.667.298 estudiantes japoneses –de una población total de 124.709.000 habitantes- estaban matriculados en alguna universidad (Nakajima 1999: 19).

De estas 16 facultades mostradas en la tabla con Departamento de Español, 14 son Facultades de Lenguas Extranjeras y sólo 2 son Facultades de Literatura. El hecho de que la mayoría de departamentos de español pertenezca a Facultades de Estudios Extranjeros se explica por la posición tradicional del español como “lengua práctica” (Kodama 1994: 91-95) junto con el chino. Se sostiene que la mayoría de alumnos que estudia español lo hace con propósitos prácticos, como los negocios, la importación-exportación, la diplomacia, etc. Pocos lo estudiarían para profundizar en el estudio de la literatura, la historia o la filosofía.

V.4.2.2. Programación:

En las universidades con los dos tipos de facultades aludidas, el estudio del Español es considerado *Especialidad*, en contraste con ese otro grupo de universidades que no cuentan con Departamento de Español y donde podemos calificar su estudio como *No especialidad*. Se han de establecer, por tanto, los tres niveles ya señalados para el estudio de las Lenguas Extranjeras en la universidad japonesa:

	1er curso	2º curso	3er curso	4º curso	Máster y doct.	Total
<i>Universidad Sofía</i>	71	68	59	80	120	398
<i>Universidad Seisen</i>	79	86	80	96	4	345
<i>Universidad Takushoku</i>	68	60	64	55	0	247
<i>Universidad de Estudios Extranjeros de Osaka</i>	75	75	75	75	10	310
<i>Universidad Tenri</i>	39	50	40	59	0	188
<i>Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe</i>	42	43	44	59	8	196
<i>Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto</i>	95	86	86	80	9	356
<i>Universidad de Nanzan</i>	58	53	59	60	0	230
<i>Universidad de Estudios Extranjeros de Kansai</i>	266	259	222	251	8	1006
<i>Universidad Provincial de Aichi</i>	57	66	54	81	4	262
<i>Universidad de Kanagawa</i>	114	92	78	83	0	367
<i>Universidad de Eichi</i>	38	59	55	58	0	210
<i>Universidad Tokoha Gakuen</i>	54	62	72	69	0	257
<i>Universidad de Estudios Internacionales de Kanda</i>	58	64	55	55	0	232
<i>Universidad Kyoto Sangyo</i>	32	28	20	21	0	101
<i>Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio</i>	82	85	89	78	20	354
Total						5.059
<i>Número de estudiantes de español por TV</i>						110.000
<i>Número de estudiantes de español por radio</i>						100.000

Tabla 5.2. Últimos datos sobre estudiantes de español en Japón (1999)

1. Español como Especialidad en las Facultades de Lenguas Extranjeras: pertenecerían a este grupo las tres universidades en cuyos departamentos de español se ha realizado el experimento, es decir, la *Universidad Sofía*, la *Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio* (Gaigo Daigaku) y la *Universidad Takushoku*.
2. Español como Especialidad en los Departamentos de Literaturas Extranjeras de las Facultades de Filosofía y Letras: pertenecen a esta categoría algunas facultades de la *Universidad Keio*, por ejemplo.
3. Español como No especialidad, segunda lengua extranjera u opción libre: se incluyen aquí algunas facultades de la *Universidad Waseda*, *Universidad de Tokio*, etc.

Para concretar este panorama, presentamos a continuación, en las Tablas 5.3. y 5.4., los curricula de las universidades Sofía y Keio¹⁴, pertenecientes a los dos primeros niveles arriba establecidos. Conviene tener presente que el total de créditos para la graduación es de 124, con esta distribución más o menos unificada entre las universidades: 36 de Educación General, 4 de Educación Física, 8 de lengua extranjera y 76 de Especialidad.

Como ya se ha mencionado anteriormente, cada universidad tiene autonomía para organizar los créditos libremente. Aunque el mínimo es de 8 créditos, algunas universidades exigen más. Lo habitual es que se exijan 8 créditos de inglés y 4 de otra lengua extranjera. La proporción de los créditos asignados al estudio de la L2 representaría, por tanto, un 6, 45 % del total. Hay que considerar que cada crédito equivale a 45 horas –que incluyen las clases y el estudio personal- y que la duración de este estudio es de 10 a 15 semanas. En las carreras

¹⁴ Las fuentes de donde han sido tomados los datos corresponden, en el caso de la Universidad Sofía, a la Guía de asignaturas de la Facultad de Estudios Extranjeros para el año 2000 (en japonés), y en el caso de la Universidad Keio, a la comunicación personal con uno de sus profesores.

CURSOS	<u>PRIMERO</u>		<u>SEGUNDO</u>		<u>TERCERO</u>		<u>CUARTO</u>	
	asignaturas ¹⁵	créditos	Asignaturas	créditos	asignaturas	créditos	asignaturas	créditos
	Es deseable realizar la asignatura introductoria a los estudios extranjeros			8				
<i>Especialidad I</i> (36)	❶ Español I	12	❶ Español II	12				
	❷ Introducción a la cultura latinoamericana	4	❷ Hª de la literatura española e hispanoamericana	4				
			❸ Hª general de España	2				
			❹ Hª general de Hispanoamérica	2				
<i>Especialidad I</i> (10)	Obligatoria selectiva de la lengua española				Elegir 6 créditos de Español III ¹⁶	6	Elegir 4 créditos de Español IV	4
<i>Especialidad I</i> (16)	Obligatoria selectiva de los estudios hispánicos		❧Arte, Literatura, Filosofía, Historia, etc. ❧Asignaturas dadas en español ❧Se ha de escribir una memoria en español que da 6 créditos en cuarto curso					16
<i>Especialidad II</i> (24)	❶ Subespecialidad ❷ Asignaturas dadas en el departamento de español, en español o japonés ❸ Biblioteconomía, Museología, etc. ❹ Asignaturas impartidas en otro departamento o facultad, excepto departamento de lenguas extranjeras							24

Tabla 5.3. Programa de Español en la Facultad de Estudios Extranjeros Sofía

¹⁵ A estas asignaturas de especialidad hay que añadirles las troncales que incluyen: una *Lengua Extranjera* añadida (Inglés, Francés, Italiano, etc.), asignaturas de *Educación General* (Psicología, Sociología, etc.), *Ciencias Sociales* (Hª Moderna), *Ciencias Humanísticas* (Hª de la Música, de las Formas, etc.). Todo ello, hasta completar un total de 124 créditos.

¹⁶ Tanto en *Español III* como en *Español IV*, los créditos abarcan “dos komas” a la semana. La “koma” es la unidad lectiva en Japón y equivale a 90 minutos de clase. Son clases de Gramática, Lectura o Conversación.

de Medicina y de Veterinaria, que duran seis años, el número de créditos asciende a 16. Sin embargo, en las carreras de dos años no se fija un número de créditos obligatorios de lenguas extranjeras. (Rey 2000: 175).

V.4.2.3. Motivación:

En reflexiones anteriores se ha aludido a la mayoritaria *falta de motivación* que los estudiantes japoneses tendrían a la hora de estudiar lenguas extranjeras en Japón. Se recordará que una de las posibles explicaciones propuestas para este hecho tenía que ver con el papel que la Universidad, como institución, desempeña. Más que un lugar para la adquisición de conocimientos útiles para el futuro, la posibilidad de maduración para un chico japonés que apenas ha tenido oportunidad para ello en su etapa anterior, sometida a una fuerte presión escolar.

Es una explicación plausible, dada la importancia que el entorno social y cultural ejerce sobre el grado en el que un aprendiz mantiene actitudes positivas hacia la situación de aprendizaje (Ellis 1994: 237). Pero, en todo caso, será necesario indagar en *qué tipo de motivación*¹⁷ existe en estos aprendices cuando eligen el español como segunda lengua extranjera.

Si analizamos la *orientación instrumental*, según la cual un estudiante opta por una L2 u otra en función del valor práctico y de las ventajas que conlleva aprender esa lengua, es lógico suponer que ésta será la motivación más importante en entornos de segunda lengua, en oposición a los de lengua extranjera (Ellis 1994: 514). Será difícil, por tanto, encontrar esta finalidad práctica de la comunicación diaria en los aprendices de ELE en Japón. Sí podríamos encontrar, en cambio, una variante de esta motivación en la necesidad que tengan los estudiantes de usar el español en su futuro laboral, por ejemplo.

¹⁷ Es conveniente distinguir entre orientación y motivación. Mientras la *orientación* se refiere a las razones que subyacen para estudiar una L2, la *motivación* tiene que ver, más bien, con el esfuerzo individual que los aprendices realizan para aprender esa lengua (Ellis 1994: 509). Sin embargo, por motivos prácticos, una vez hecha la matización, emplearemos aquí indistintamente ambos términos.

Es interesante advertir, sin embargo, que en Japón no se puede establecer una relación entre el estudio de las lenguas extranjeras en la Universidad y su empleo en el futuro profesional del estudiante. La relación entre los estudios y el trabajo no es muy estrecha en Japón. Como ya hemos mencionado, un estudiante es contratado para un mejor o peor trabajo en función de la universidad en la que haya estudiado, sin importar los estudios que haya realizado. Serán las empresas – u organismos oficiales- quienes lo preparen específicamente para el trabajo que vaya a desempeñar. Por lo tanto, no es el futuro laboral un índice de motivación para estudiar una lengua extranjera u otra.

El estudio del español no se escapa a esta situación. Así, en el cuestionario que distribuimos entre 299 estudiantes universitarios, al ser preguntados éstos sobre la finalidad del aprendizaje de ELE, tan sólo un 9, 69 % - el dato mínimo- declaró que el trabajo era una de sus motivaciones a la hora de estudiar español (Gráfico 5.3.). Si éste es el caso, los trabajos a los que puede acceder un estudiante de español son: negocios, enseñanza, investigación, traducción, funcionario de la ONU, administrativo en embajadas, etc. (Nakajima 1999: 36).

Parece que el tipo de motivación que tiende a darse entre estos estudiantes es más la orientación integradora, que incluye un interés en aprender una L2 por un “interés sincero y personal en la gente y la cultura representadas en la lengua objeto” (Lambert 1974: 98). Es conocida la inquietud que tienen los japoneses por conocer otras culturas. Son personas de mente abierta e internacional. Lo han demostrado, a lo largo de la historia, en su capacidad de aprender de otros y hoy también, las inclinaciones que manifiestan se orientan en este sentido: un 71, 23 % -el dato más elevado- de los estudiantes encuestados señala que adentrarse en otra cultura es su finalidad para estudiar español (Gráfico 5.3.).

Podría residir aquí, en la comprensión intercultural, la razón principal para el estudio del español entre los estudiantes japoneses. De hecho, el aprendizaje de una L2 –incluso en el entorno de una clase- debería verse como

una cuestión, no sólo de aprender nueva información, sino de adquirir elementos simbólicos de una comunidad etnolingüística diferente (Gardner 1979: 193).

Acercarse a las razones que llevan a nuestros estudiantes a elegir el español se convierte, pues, en un valioso instrumento para orientar nuestra didáctica –y, dentro de ella, nuestras programaciones- y hacer que sea más eficaz al conseguir acoplarla a las necesidades e intereses de los discentes con los que trabajemos.

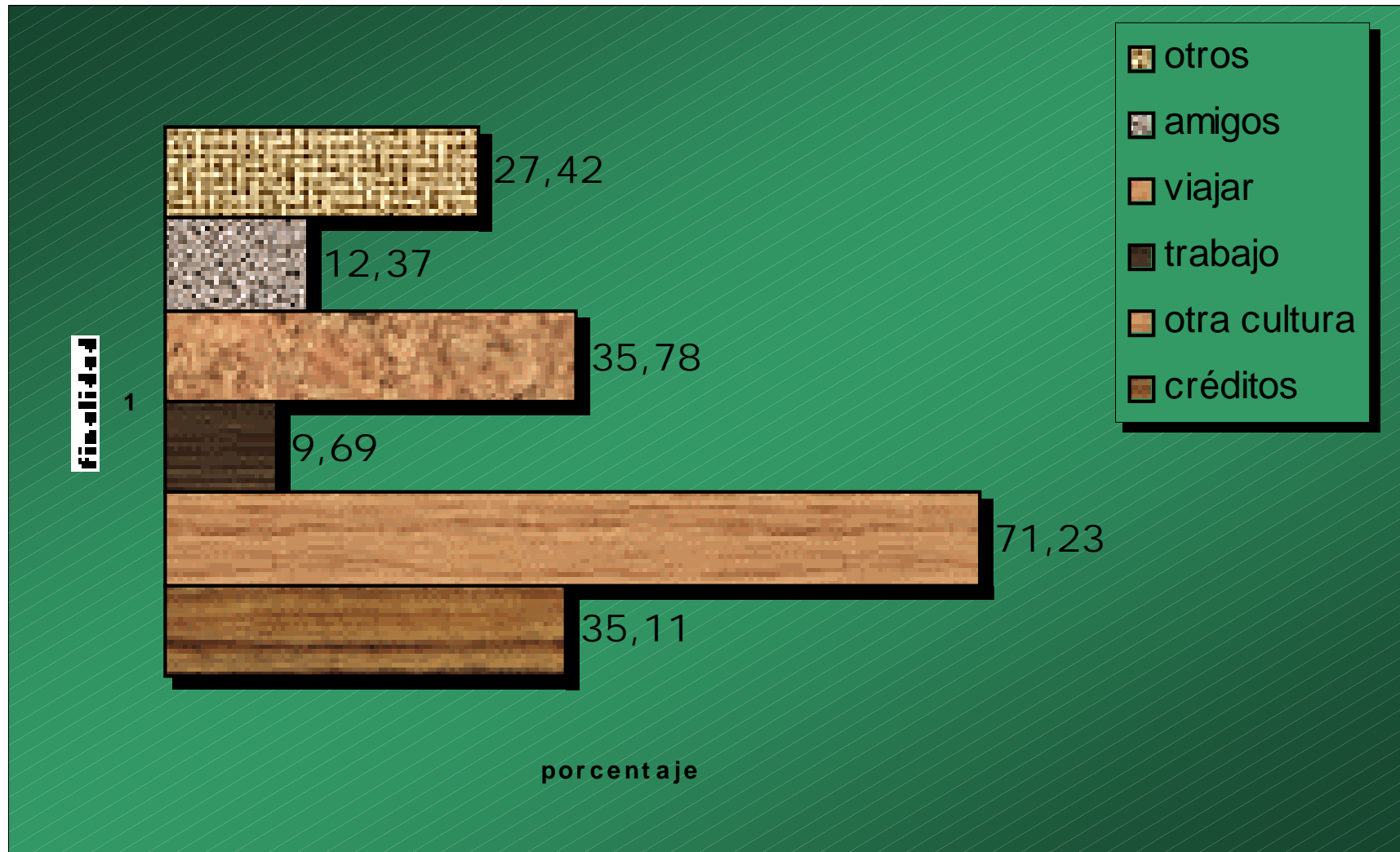


Gráfico 5.3. Motivación para el aprendizaje de ELE en Japón

SEGUNDA PARTE: DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VI: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

VI.1. Presentación y objetivos:

En la primera parte ha quedado establecido el *nivel conceptual* del estudio: en él se ha determinado el acercamiento general al problema de investigación y el propósito por el cual se pretende llevar a cabo dicha investigación. Corresponderá a esta segunda parte fijar el *nivel operacional*, en el que se concretarán las decisiones conceptuales. Debemos determinar ahora el diseño de la investigación y la forma en que se desarrollará la recogida de datos y su análisis posterior.

Se recordará que el principal objetivo era buscar criterios didácticos que se adecuaran al estilo de aprendizaje propio del estudiante japonés. La hipótesis de partida era que la Concienciación Formal podía reunir los requisitos necesarios. El objetivo aquí será, por tanto, *probatorio*: probamos esta hipótesis que predice relaciones entre dos fenómenos concretos de la L2: el enfoque didáctico y la manera de aprender.

Por otra parte, en los marcos de referencia la aproximación al estudio había sido *analítica*: se estudiaban de forma separada los elementos teóricos de la CF y los EA. En este apartado, en cambio, el acercamiento será *sintético*, pues la investigación experimental integrará en un todo estos dos componentes que interactúan en toda didáctica de segundas lenguas: el método y el estilo de aprendizaje (Larsen-Freeman y Long 1994: 191-192). Parece probado que el punto de vista sintético-holístico en la investigación de un fenómeno del lenguaje puede ser el más válido (Seliger y Shohamy 1989: 28).

VI.1.1. Precedentes en la investigación:

VI.1.1.1. Marco general del estudio:

En los años 80, aparecieron tres tipos de programas didácticos basados en tareas:

- 1) El programa procedimental
- 2) El programa procesual
- 3) El programa de tareas

Se distinguían claramente de los tipos de programas anteriores. La razón fundamental de su existencia radicaba en los conocimientos sobre el *aprendizaje* humano en general, y/o sobre el aprendizaje de la L2 en particular. Se distanciaban así de los acercamientos léxicos, estructurales, nocionales o funcionales que descansaban, ante todo, en un *análisis de la lengua* o del uso de la lengua (Long y Crookes 1992: 27).

La **didáctica procedimental** está asociada con el trabajo desarrollado en la India (1979-1984) por Prabhu y otros colegas en el “Proyecto de Enseñanza Comunicativa de Bangalore” (Prabhu 1984, 1987). Mientras la enseñanza comunicativa, desde el punto de vista occidental, quería preparar *para* la comunicación, en el proyecto Bangalore se perseguía enseñar *a través de* la comunicación. Uno de sus principios fundamentales es la idea de que los estudiantes necesitan tiempo y oportunidades para desarrollar sus capacidades de comprensión antes de que se requiera de ellos cualquier tipo de producción.

La **didáctica procesual** se centra en el aprendiz y en sus procesos y preferencias de aprendizaje, no en el lenguaje o en los procesos de aprendizaje del lenguaje. Breen (1984) defiende la idea de reemplazar el concepto tradicional de sílabus como una lista de ítems que cubren un *repertorio* comunicativo, por otro que promueva la *capacidad* del aprendiz para la comunicación. Se trata, en

definitiva, de incorporar el proceso de negociación –y por lo tanto los procesos de aprendizaje- en el diseño de los programas de L2.

La **didáctica de tareas** (Long y Crookes 1992) integra la *focalización en la forma* en una enseñanza de la lengua basada en tareas. Se promueve, así, el uso de tareas pedagógicas –y otras opciones metodológicas- que dirijan la atención de los estudiantes hacia aspectos del código de la lengua meta. La *tarea* recibe de esta forma más apoyo en la investigación de ASL y se la considera una unidad viable en torno a la cual organizar la enseñanza de la lengua y las oportunidades para el aprendizaje. Se defiende, por tanto, aquí el papel de la *intervención didáctica* en el aprendizaje de la L2, motor del experimento aquí realizado.

VI.1.1.2. Investigaciones sobre la intervención didáctica y sus efectos:

Ya en el contexto de los estudios que investigan los efectos de esta instrucción formal¹ en el aprendizaje de la L2, encontramos cuatro grandes grupos:

- a. Estudios que relacionan instrucción formal y precisión en la L2
- b. Estudios que relacionan instrucción formal y secuencia de adquisición en la L2
- c. Estudios que relacionan instrucción formal y duración de sus efectos en el aprendizaje de la L2
- d. Estudios que relacionan instrucción formal y competencia en la L2

¹ Recordamos que la expresión *instrucción formal*, traducción directa del inglés *formal instruction*, no debe entenderse con los matices peyorativos que rodean al término “instrucción” en didáctica de segundas lenguas. Se trata simplemente de un sinónimo de intervención didáctica y como tal debe entenderse y ha de enmarcarse, por lo tanto, en el contexto de los enfoques en ASL que aquí tratamos.

Analicemos, pues, los principales descubrimientos de este conjunto de estudios experimentales:

- a. Instrucción formal y precisión en la L2:** consideran estos estudios los efectos de la intervención didáctica en la precisión con la cual los discentes emplean los elementos lingüísticos.

Estos análisis constituyen un argumento poderoso en la cuestión general sobre la influencia de la instrucción. Así, en un experimento llevado a cabo con principiantes adultos de alemán/L2, Ellis (1992) estudió la difícil regla de *verbo al final* que rige en esta lengua respecto al orden de palabras. Durante un período de seis meses no encontró diferencias significativas en la cantidad de práctica, pero sí en el grado de precisión, que fue mayor en aquellos aprendices que recibieron instrucción formal sobre la citada regla.

Estaríamos ante la evidencia de que la instrucción formal puede tener algún efecto, aunque no explicable en términos de cantidad de práctica. Apoyaría, asimismo la *hipótesis del efecto retardado*, según la cual la intervención didáctica acelera el aprendizaje y da como resultado mayores niveles de competencia, pero puede manifestarse como evidente sólo algún tiempo después de la instrucción (Ellis 1994: 621).

Finalmente, otro estudio representativo de esta vertiente de la investigación es el de Pica (1985), en el que habla del *impacto selectivo* de la instrucción. Compara la precisión con la que tres grupos de aprendices (un grupo natural, un grupo mixto y un grupo instruido) desarrollan una serie de morfemas gramaticales. Llega a la conclusión de que el grupo que recibió instrucción manifiesta una mayor precisión que los otros dos grupos pero no en todos los morfemas, tan sólo en el plural “-s”. Ello significaría que el impacto

de la intervención didáctica, como ya habíamos adelantado, se circunscribe a rasgos lingüísticos que son formalmente sencillos y que manifiestan relaciones transparentes forma/función.

- b. Instrucción formal y secuencia de adquisición en la L2:** se trata de investigaciones que se cuestionan si la instrucción formal afecta al orden o secuencia de adquisición de la lengua.

Existen estudios que defienden la inviolabilidad del orden de morfemas (Pica 1983) y, por tanto, la imposibilidad de que la intervención didáctica ejerza algún tipo de influencia. Sus resultados, sin embargo, suponen para Ellis (1994: 631) un débil contrargumento, fundamentalmente porque la base teórica sobre la adquisición de la L2 que subyace en dichos estudios es extremadamente frágil.

Una de las investigaciones clásicas en esta línea la constituyen los trabajos de Pienemann (1987) y su *hipótesis de la capacidad de enseñar* (“teachability hypothesis”). Según esta teoría, la instrucción puede promover la adquisición de la L2, solamente si la interlengua del aprendiz está próxima al punto en el que la estructura que va a enseñarse es adquirida en el entorno natural. En definitiva, la instrucción sólo tendrá éxito si el aprendiz está preparado para adquirir la nueva estructura (Larsen-Freeman y Long 1994: 254). De lo contrario, podría provocar la inhibición.

Ahora bien, si como venimos diciendo, el principal objetivo de la intervención didáctica es el conocimiento explícito –más que el implícito- puede no ser necesario tener en cuenta el estadio de desarrollo del aprendiz.

- c. Instrucción formal y duración de sus efectos en el aprendizaje de la L2:** son estudios que investigan hasta qué punto es perdurable cualquier efecto provocado por la intervención didáctica, es decir, si estos efectos se producen a corto o largo plazo. Los resultados son aquí contradictorios.

Una serie de investigaciones, entre las que se sitúa la de Lightbown *et al.* (1990), encuentra que los resultados positivos de los aprendices que experimentan la intervención didáctica se reducen a la mitad, aproximadamente, en un test de seguimiento realizado seis meses después. Por otro lado, sin embargo, la investigación de White *et al.* (1991) sobre la formación de preguntas en inglés/segunda lengua descubre la eficacia de la instrucción –en forma de realce del input- tanto a corto como a largo plazo.

En un estudio posterior Lightbown (1991) parece encontrar la solución: considera que para que los efectos de la instrucción sean duraderos los estudiantes necesitan un acceso más o menos continuo a la comunicación en la que se empleen las estructuras enseñadas. De esta manera, parece que va ganando terreno la hipótesis según la cual lo mejor es una combinación de una focalización en la forma y una experiencia comunicativa (Lightbown y Spada 1990: 431). Es decir: intervención en la L2 y exposición a dicha L2.

- d. Instrucción formal y competencia en la L2:** este cuerpo de estudios –quizá los de mayor calado en el conjunto de la investigación- busca examinar si los aprendices que reciben instrucción formal logran niveles de competencia en la lengua meta comparables a aquellos que no la reciben. En esta línea de estudios se sitúa nuestra investigación.

Parece existir un acuerdo general entre estos estudios en el hecho de que la intervención didáctica sí supone una diferencia –y

una ventaja- con respecto a la sola exposición a la L2 (Long 1983). En esta misma línea, otra serie de estudios se basan en la influencia simultánea de la instrucción formal y la exposición, para confirmar que una combinación de ambas funciona mejor (Spada 1986) y favorece entre los aprendices el desarrollo de las destrezas comunicativas de la lengua.

VI.1.1.3. Investigaciones sobre la Concienciación Formal:

Como se señaló en su momento, una de las formas que adopta la intervención didáctica en la L2 es la Focalización en la Forma (FF) o Concienciación Formal (CF).

Uno de los estudios –no experimentales- más interesantes en este contexto es el que señala la diferencia entre la CF y la Práctica, entendida ésta como una focalización en las *formas* y no en la forma (Ellis 1991). Se caracteriza aquí la práctica como una actividad en la cual:

1. Se aíslan elementos gramaticales específicos
2. Los estudiantes deben producir frases que contengan la estructura objeto
3. Deben realizar estas *producciones* de forma repetida
4. Se espera que los aprendices produzcan correctamente
5. Los discentes reciben las oportunas correcciones

Como una posible alternativa a esta dinámica clásica, puede concebirse la instrucción formal como CF, que despierta la consciencia del estudiante sobre la forma lingüística y que difiere de la práctica fundamentalmente en los puntos 2, 3 y 4.

La premisa básica es que en las tareas de CF no se espera que los estudiantes produzcan la forma objeto: solamente que la comprendan al formular algún tipo de representación cognitiva de cómo funciona dicha forma en la L2 (Ellis 1994: 643). Mientras la práctica está dirigida a desarrollar conocimiento implícito de la regla en cuestión, recordemos que la CF se orienta solamente al conocimiento explícito. Es decir, no se persigue el que los estudiantes sean capaces de usar la regla en el output comunicativo.

Puesto que, como veíamos, la opción más plausible parece ser la de combinar instrucción formal y exposición comunicativa, revisaremos ahora los estudios experimentales que responden a este principio. Tres son las líneas actuales de investigación que integran la intervención didáctica en oportunidades para el uso de la lengua meta basadas en el contenido:

1. Instrucción formal y actividades centradas en el contenido.
2. Instrucción formal y corrección.
3. Instrucción formal y acercamiento basado en tareas.

Analicemos, pues, las aportaciones fundamentales de estas corrientes y de los experimentos que las sostienen:

- 1. Investigación que responde a la cuestión de si la instrucción formal puede llevarse a cabo a través de actividades centradas en el contenido:*

Un estudio característico de esta corriente es el de Doughty (1991). En él comparó los logros –en el uso de las cláusulas relativas en inglés- por parte de aprendices que leyeron fragmentos con la estructura objeto. Un grupo recibió una presentación formal de las reglas junto con el texto y otro grupo se sometió a un tratamiento centrado en el contenido. En dicho tratamiento se exponían aclaraciones sobre el texto y –hecho distintivo en la CF- las

estructuras objeto aparecían visualmente remarcadas, en este caso concreto escritas en letras mayúsculas.

Ambos grupos de tratamiento mostraron resultados similares en los post-tests, comparados con un grupo de control. Se mostraba así apoyo al papel que la instrucción formal tiene a la hora de desarrollar conocimiento de estructuras gramaticales, comparado con la exposición comunicativa, sin más. Además, el grupo de tratamiento centrado en el contenido manifestó un mejor recuerdo del significado del texto que el grupo expuesto a la presentación formal de las reglas.

Doughty consideró que este formato de tratamiento centrado en el contenido era un ejemplo de FF: la intervención se orientaba al contenido y se dirigía también la atención de los aprendices hacia la forma y uso de las estructuras objeto en contexto. Termina sugiriendo la autora que tal instrucción puede conducir a un dominio de los rasgos lingüísticos, así como también a la provisión de un uso de la lengua meta orientado hacia el contenido.

2. Investigación que somete a experimento la corrección dentro de clases organizadas comunicativamente:

Aquí el foco de atención se sitúa en los posibles resultados favorables de la corrección, desarrollada dentro de clases organizadas comunicativamente, en comparación con la enseñanza gramatical centrada en el profesor.

Bajo esta comparación, Lightbown y Spada (1990) recogen datos a partir de un estudio de observación realizado en cuatro clases. Dicho estudio fue llevado a cabo en dos niveles:

- (a) macro-análisis: en donde se describieron las conductas de la clase en cuanto a tipo de actividad, organización participativa (centrada en el estudiante/centrada en el profesor), práctica de destrezas y contenido de las actividades. Este análisis permitía asimismo una descripción del tipo de foco desarrollado en cada actividad: foco en la forma/foco en el contenido.
- (b) micro-análisis o análisis posterior de las grabaciones y transcripciones de la fase anterior. Este análisis incluía una valoración del grado con el cual las conductas de los profesores centrados en la forma eran *tradicionales* (el profesor presentaba un punto gramatical y llevaba a los estudiantes a practicarlo) o *reactivas* (donde el profesor reaccionaba a un error o aparente dificultad de algún estudiante durante una actividad comunicativa).

En los casos en los que hubo reacciones del profesor focalizadas en la forma se observó que los aprendices mostraban una mayor precisión en el uso posterior de tales formas que los estudiantes que no habían recibido dicha FF.

Este y otros estudios similares (White *et al.* 1991) sugieren que un foco formal sobre un aspecto gramatical realza el input lingüístico y es CF: los estudiantes desarrollan conocimiento sobre dicho aspecto y tienden a ser más conscientes de él en el input comunicativo posterior. No olvidemos que estamos ante un proceso considerado esencial para la adquisición del lenguaje (Sharwood Smith 1991).

3. *Investigación que prueba la eficacia de la instrucción formal dentro de un marco teórico basado en tareas:*

Esta misma importancia dada a la activación del conocimiento consciente por parte de la intervención didáctica, la encontramos en una tercera línea de investigación. El objetivo, también aquí, es integrar la gramática con la provisión de oportunidades para un uso de la lengua meta basado en el contenido. Las diferencias con respecto a las corrientes anteriores es que aquí se recomienda un acercamiento a la instrucción gramatical basado en la tarea como unidad básica.

Ya dentro de esta trayectoria en la investigación varias son las propuestas presentadas:

- (1) la de quienes sugieren que la tarea ha de requerir la comprensión interpretativa del input en el que aparece el uso correcto de la forma objeto (VanPatten y Cadierno 1993).
- (2) la de quienes recomiendan que, a la hora de diseñar las tareas, se tenga en cuenta que la producción de la forma es esencial para completar la tarea. Estas tareas no son gramaticales en su origen (Loschky y Bley-Vroman 1990).

Un planteamiento reciente (Fotos y Ellis 1991; Fotos 1994) se añade a estas dos formulaciones pero se distancia de ellas en dos aspectos básicos:

- **la naturaleza de la tarea ha de ser gramatical:** el contenido de las tareas de CF ha de ser la estructura objeto misma.

- dicha tarea no estaría dirigida a que el aprendiz desarrollara un uso inmediato de la estructura. **Se intenta**, más bien, **llamar la atención del estudiante** sobre determinadas formas gramaticales y, al hacerlo, despertar la consciencia de ellas y, por lo tanto, facilitar al discente el que advierta dichas formas en el posterior input que reciba.

Ésta será, fundamentalmente, la investigación marco en la que se desarrolla el presente estudio y a señalar sus principales planteamientos dedicaremos las próximas líneas.

VI.1.1.4. Experimentos marco del estudio:

Sintetizaremos la finalidad, metodología y conclusiones esenciales del experimento de Sandra Fotos y Rod Ellis (1991), así como del posterior estudio de Fotos (1994). Ambos sirvieron como inspiración al presente trabajo.

VI.1.1.4.1. Fotos y Ellis (1991):

Fotos y Ellis (1991) recomiendan, basados en un estudio exploratorio, el uso de una tarea-comunicativa-centrada-en-la-gramática. Dicha tarea proporciona a los aprendices problemas gramaticales que han de resolver mediante la interacción. Denominada *tarea de concienciación gramatical* (o *formal*) es comunicativa, porque necesita de la negociación entre aprendices para resolver la tarea, y formal, porque tiene como contenido de la tarea un problema gramatical en la L2.

Este estudio se llevó a cabo con dos grupos de estudiantes japoneses de ILE: un grupo de nivel intermedio y otro grupo de nivel básico. En cada uno de los casos los estudiantes fueron asignados aleatoriamente a uno de los tres grupos

siguientes: (1) un grupo de tarea gramatical, (2) un grupo de lección gramatical tradicional y (3) un grupo de control. Se seleccionó un problema gramatical –la alternancia del complemento indirecto- sobre la base de un análisis de errores y el contenido fue el mismo para los tres grupos. El tiempo para llevar a cabo la actividad también fue idéntico para todos los grupos: 20 minutos.

En las conclusiones se señala que las tareas de gramática que enfatizan la CF –más que la práctica- demuestran ser un tipo efectivo de actividad de clase y su uso aparece apoyado por lo que se conoce en la actualidad sobre la manera en que una segunda lengua es adquirida (Fotos y Ellis 1991: 623). Se destacan como **ventajas** de tales tareas las siguientes:

1. *Proporcionan un contenido gramatical serio* (en contraste con el contenido trivial de muchas actividades de vacío de información) y se adaptan a los aprendices que creen que es importante aprender sobre gramática.
2. *Proporcionan oportunidades para comunicarse en la L2* –en grupos o en parejas- y estimulan un acercamiento activo, orientado al descubrimiento, por parte de los aprendices.

Como **limitaciones** de estas tareas se señalan:

- a) *el hecho de que los aprendices puedan no querer hablar de gramática*: pueden encontrarlo aburrido o, incluso, difícil porque les falta el conocimiento metalingüístico básico para hacerlo. Este hecho fue descubierto también en la fase preliminar de nuestra investigación, en el proyecto piloto, donde alguno de los estudiantes entrevistados manifestó esta dificultad.

- b) *el hecho de que los aprendices se apoyen demasiado en el uso de su L1 durante la tarea de gramática.* Esta limitación, sin embargo, puede superarse con entrenamiento.
- c) *el hecho de que tales tareas puedan ser menos adecuadas para estudiantes principiantes,* en parte porque tales aprendices no son capaces de hablar en la L2, y en parte porque la gramática como tópico de discusión es menos apropiado para este nivel.

VI.1.1.4.2. Fotos (1994):

Al igual que en el estudio anterior, Fotos intenta aquí responder a los descubrimientos empíricos que apoyan el retorno a algún tipo de instrucción formal. Ya se ha señalado, sin embargo, cómo la respuesta de esta investigadora difiere de otros acercamientos que también intentan integrar la instrucción dentro de un marco comunicativo. Recordemos que las principales señas de identidad de sus estudios traslucen una naturaleza gramatical de la tarea, una búsqueda de la consciencia –y no necesariamente de la producción- en los aprendices, la negociación como dinámica que conduce a la resolución del problema gramatical y, en definitiva, la idea de que sea el aprendiz el que descubra por sí mismo el funcionamiento de la lengua.

Con base en estos principios, Fotos toma el estudio con Ellis como proyecto piloto de la investigación que ahora analizamos. Piensa ahora en la aplicación general de los resultados alcanzados en aquel diseño piloto y se dispone a responder a nuevas cuestiones de investigación:

1. Una combinación de tareas que traten diferentes estructuras gramaticales, ¿posee la misma consistencia empírica que una sola tarea?

2. Los logros conseguidos por estas tareas gramaticales, ¿se mantienen en el tiempo?
3. Las cantidades de interacción negociada, ¿son similares a las conseguidas por las tareas comunicativas?
4. Los logros de estas tareas de CF, ¿son comparables a los conseguidos por los aprendices que reciben clases tradicionales de gramática?

Para contestar a estos interrogantes, Sandra Fotos lleva a cabo un estudio experimental en el que participan universitarios japoneses, estudiantes de ILE. Se trata de tres clases de primer año en donde el inglés no es especialidad, aunque es necesario considerar el bagaje previo de esta L2 que los estudiantes japoneses poseen antes de ingresar en la universidad.

En uno de los grupos, el estudio de la gramática es tradicional; en el segundo, se experimenta el tratamiento de las tareas gramaticales y en el último, tienen lugar las tareas comunicativas. Antes del desarrollo de las clases de gramática tradicional y de las tareas de gramática, se distribuyó un pretest y, al finalizar éstas, un postest, idéntico al pretest. Al final de cada ciclo, también para estos dos grupos, se pasó un test final, asimismo equivalente a los tests citados.

A la hora de diseñar las tareas, se seleccionaron aquellas estructuras gramaticales más problemáticas para los estudiantes japoneses de ILE: el *adverbio* y su localización, el *objeto indirecto* y su localización y el uso de *cláusulas relativas*. El orden de presentación de las estructuras gramaticales se realizó de acuerdo con su grado de dificultad. Dichas tareas consideraban la negociación como requisito básico y establecían varios tipos de interacción para solucionar los problemas en ellas planteados. Finalmente, los test de competencia integraban una importante sección en la que los estudiantes debían juzgar la gramaticalidad o agramaticalidad de las estructuras involucradas. Se completaba con una sección de producción de frases.

Después de los correspondientes análisis estadísticos, la autora responde a las cuestiones centrales que abrían su investigación:

- La cuestión más importante de la investigación, la que considera si diferentes tareas de CF producen logros de competencia comparables a los de la clase tradicional, se resuelve favorablemente. Así, no se encontraron diferencias significativas entre los resultados de estos dos grupos.

Estos resultados, además, se mantuvieron después de dos semanas, tal y como aparece medido en los tests finales. Esta duración de los efectos del tratamiento pudo deberse a la secuenciación de dificultad establecida; también, a la presencia de una sección de producción en los test de competencia que les sirvió a los estudiantes como una actividad de CF adicional. Asimismo pudo deberse al uso comunicativo de las estructuras llevado a cabo en posteriores actividades.

- Las cantidades de negociación promovidas por las tareas de CF fueron, por otra parte, comparables a las producidas en el desarrollo de las tareas comunicativas. Una vez más puede pensarse que este resultado favorable se produjo al permitir a los aprendices hacerse familiares con el grupo de trabajo a lo largo de las sesiones y por una cuidada secuenciación de las tareas.

Así, toda la investigación apoya el uso de las tareas de CF como un posible método para el desarrollo de conocimiento sobre estructuras gramaticales problemáticas a través de actividades comunicativas. Podría ser recomendado este conjunto de criterios didácticos como una útil pedagogía, que armoniza los objetivos comunicativos con aquellos presentes en los programas más

tradicionales de enseñanza de segundas lenguas, pues enfatiza el estudio formal de las propiedades del lenguaje (Fotos 1994: 343).

VI.1.2. Objetivos de la presente investigación:

El estudio que aquí presentamos recoge estos importantes principios que tienen a la CF como referente. Insistimos nosotros en que, con base en estos presupuestos, puede desarrollarse la dimensión creativa del lenguaje (Ellis 1985: 170). Los estudiantes, a la hora de enfrentarse a una tarea, pueden *crear* ellos mismos la lengua. El profesor debe, eso sí, facilitarles la labor de formar hipótesis y comprobar dichas hipótesis en la interacción negociada con sus compañeros y en la comparación cognitiva. Ambas operaciones pueden surgir, como hemos visto, si se toma la tarea como un posible instrumento didáctico y se les conduce hacia la FF de los aspectos problemáticos en la L2.

En las investigaciones arriba esbozadas no encontrábamos, sin embargo, la atención debida a la naturaleza de este proceso creativo. En definitiva, se trataba de estudios que nacían de una atención hacia el aprendizaje y el aprendiz, como señalábamos al comienzo, pero en los que se echaba de menos un aspecto trascendente para la investigación. Se necesitaba saber si los planteamientos didácticos que descansan en la CF se adecuan al estilo de aprendizaje de aquellos estudiantes a quienes van dirigidos.

Se trataba, por lo tanto, de comparar la eficacia de la CF en la didáctica de ELE para universitarios japoneses y tener muy presente en todo momento su estilo cognitivo.

Por otra parte, en las líneas de investigación experimental esbozadas arriba, que tienen a la CF como referente, observamos que su desarrollo ha tenido lugar en el ámbito de ILE. En el caso de ELE hay estudios de carácter teórico – dedicados principalmente a adaptar algunas de las propuestas del enfoque en

forma de materiales para usar en la clase- pero no estudios experimentales que demuestren, de forma empírica, la viabilidad de dicho método.

Parecía necesaria, pues, una investigación experimental de este tipo, fundamentalmente en un entorno cultural como el japonés, cuyas claves son tan difíciles de desentrañar para los profesores no iniciados en la conducta de este tipo de estudiantes. Como ya hemos señalado reiteradamente, el diálogo entre Enseñanza-Aprendizaje encuentra aquí su cristalización plena. Recordemos, además, que nuestro estudio se enmarca, precisamente, dentro del debate actual sobre cómo se aprende una segunda lengua y qué se debe hacer –didácticamente hablando- para facilitar dicho aprendizaje.

Con todo ello, el objetivo central de nuestro estudio es mostrar, a través de la investigación científica, que la CF es un método más acorde con el EA de los estudiantes japoneses, en relación con sus condicionantes culturales y sus claves de interacción social. En definitiva, y como señalábamos al comienzo del presente trabajo, se busca mejorar la calidad didáctica con este tipo de estudiantes y hacer que el rendimiento efectivo sea mayor.

VI.1.3. Hipótesis de trabajo:

Se requiere ahora reducir esta cuestión general de investigación a una cuestión investigable: se necesita, pues, comenzar a formular la hipótesis de trabajo.

Percibimos, en primer lugar, cómo existe una conducta que no es del todo comprendida: el aprendizaje de ELE en estudiantes japoneses. Después de estudiar dicha conducta la encontramos especial por razones que ya han sido esbozadas. Intentamos buscar, entonces, varias explicaciones posibles para esta conducta inusual, entre el conocimiento que tenemos del entorno y de quienes se sitúan en ese entorno: los propios aprendices. Pensamos que una de las posibles explicaciones es considerada la más plausible: se aprecia una inadecuación de los

métodos de didáctica de ELE a este estudiante concreto, porque no se tiene en cuenta en ellos su EA. A continuación, para probar esta hipótesis, se requiere formularla en términos científicos y recoger datos para probarla.

No olvidemos, en este sentido, que el objetivo último del análisis de datos (Capítulo VII) es el de extraer conclusiones de tipo general (Capítulo VIII) a partir de unos datos particulares (Capítulo VI). Es decir, se trata de extraer conclusiones sobre las propiedades de una población –el conjunto de estudiantes universitarios japoneses de ELE- a partir de la información contenida en una muestra procedente de esa población –nuestra muestra sometida a análisis- (Larsen-Freeman y Long 1994: 30).

Este salto de lo concreto (la muestra) a lo general (la población) se conoce con el nombre de *inferencia estadística*² y una forma básica de inferencia estadística es el contraste de hipótesis. En realidad, se trata de un método de toma de decisiones a través del cual decidiremos si, apoyados en la evidencia empírica, podemos o no podemos considerar como *sostenible* la proposición establecida acerca de una población:

$$H_0 : \mu_{\text{experimental}} = \mu_{\text{control}}$$

$$H_1 : \mu_{\text{experimental}} \neq \mu_{\text{control}}$$

En la presente investigación, la hipótesis nula (H_0)³, que se pretende rechazar, indicaría que el tratamiento didáctico (CF) no guarda relación con los progresos en ELE por parte del estudiante japonés. Es decir, la diferencia entre las medias (μ) de los dos grupos con los que trabajamos, el grupo sometido al

² Todos los términos que, relacionados con el análisis estadístico, aparezcan en esta segunda parte, son analizados con detalle en el glosario que se adjunta al final del estudio.

³ Es la hipótesis que se somete a contraste. Consiste generalmente en una afirmación concreta sobre la forma de una distribución de probabilidad o sobre el valor de alguno de los parámetros de esa distribución. En nuestro caso, la influencia de la Concienciación Formal –o tratamiento- en el rendimiento de ELE, frente a la ausencia de dicha influencia (Pardo y San Martín 1998: 132). En cualquier caso, éste y otros términos estadísticos serán desarrollados en el glosario correspondiente.

experimento y el grupo de control sería *nula* (Pardo y San Martín 1998: 132). La hipótesis alternativa (H1), negación de la nula, incluye todo lo que Ho excluye y, por lo tanto, indica que la variable independiente (tratamiento) influye sobre el rendimiento y hace que su media estadística sea mayor que en el grupo de control.

La formulación de ambas hipótesis para la *investigación experimental centrada en la didáctica* quedaría, por tanto, de la siguiente manera:

H0: No existe relación entre la variable independiente (método de la CF) y el rendimiento en los universitarios japoneses estudiantes de ELE.

H1: Existe relación entre la variable independiente (método de la CF) y el rendimiento en los universitarios japoneses estudiantes de ELE.

Previamente al tratamiento experimental en el que se apoyan estas hipótesis, se habría llevado a cabo la *investigación sobre el aprendizaje* –en concreto, sobre los EA de estos universitarios japoneses- a través de un cuestionario distribuido entre 299 sujetos de esta población. Las hipótesis para esta investigación serían las siguientes:

H₀: El Estilo de Aprendizaje mayoritario entre los universitarios japoneses no se corresponde con el perfil Reflexivo–Teórico (y sí con el Activo–Pragmático), el más apto para aplicar las técnicas didácticas de la CF.

H₁: El Estilo de Aprendizaje mayoritario entre los universitarios japoneses se corresponde con el perfil Reflexivo–Teórico (y no con el Activo–Pragmático), el más apto para aplicar las técnicas de la CF.

VI.2. Selección del diseño:

Una vez formuladas las hipótesis de trabajo, es lógico deducir que el tipo de investigación ante la que nos encontramos sea una investigación deductiva que compruebe dichas hipótesis. Este acercamiento deductivo comienza con una noción preconcebida sobre el fenómeno de la L2 que va a investigarse: en nuestro caso, la posibilidad de que la CF se adapte mejor al EA del estudiante japonés. Además, la cuestión o hipótesis en la investigación deductiva puede interrelacionar diversos factores de L2: aquí la interdependencia se establecerá entre método y EA. Así, una de las funciones de los tests estadísticos que emplearemos en el análisis de datos será determinar el grado con el cual las relaciones encontradas son significativas o coincidentes.

Parece claro, por tanto, que los dos factores o variables que van a relacionarse mutuamente deben ser controlados y manipulados de tal forma que el grado de interdependencia entre dichas variables no pueda ser debido a otros factores que también podrían estar presentes en el contexto de investigación, lo

que se conoce como validez interna en la investigación. Un diseño de investigación tan meticuloso, que ejerza tanto control sobre las variables, que tenga el carácter deductivo citado y que necesite demostrar una relación de forma no ambigua, sólo puede corresponder al diseño de la **investigación experimental**.

Para comprobar los efectos de un tratamiento –en nuestro caso, el de la CF- y su adaptabilidad al EA de los estudiantes, se requiere un diseño de investigación experimental **con grupo de control**, en el que un grupo recibe un tratamiento –grupo experimental- , mientras el otro, que representa a la misma población de sujetos experimentales, no recibe ese tratamiento –grupo de control- (Seliger y Shohamy 1989: 137).

En nuestro caso, después de haber diseñado material didáctico acorde con los principios metodológicos de la CF, pretendemos probarlo con los estudiantes japoneses –teniendo siempre presente su EA- y medir su eficacia en relación con las actividades a las que estos aprendices están habituados. En definitiva, se trata de contrastar este nuevo enfoque, de aproximación inductiva, con el método deductivo que se practica mayoritariamente en las aulas de ELE en Japón⁴. El primero será nuestro grupo experimental (Universidad *Sofía* y Universidad *Takushoku*) y el segundo, nuestro grupo de control (Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio, *Gaigo*). Ya se señaló en su momento cómo se necesitan hoy investigaciones contrastivas de este tipo para llegar a conclusiones definitivas (Coronado 1998: 91).

Al tratarse de un diseño **multicéntrico**, el interés en buscar medidas que estandaricen los grupos que van a ser comparados es mayor, de forma que cualquier afirmación sobre las diferencias de actuación entre grupos sobre la variable dependiente –o rendimiento- puedan ser debidos al tratamiento y a ningún otro factor interno o externo.

⁴ Al igual que en Fotos y Ellis (1991) no se olvida el aspecto comunicativo en el estudio, sólo que no se evalúa a través de un grupo de tratamiento comunicativo. Las dos dimensiones de la lengua, gramática y comunicación, se mantienen, pues, presentes en la investigación.

Para conseguir esta **estandarización** se distribuyó, entre todos los sujetos estudiados, un test de nivelación –previamente determinado como válido y fiable⁵- y se aplicaron los análisis estadísticos pertinentes. Puesto que nos encontrábamos ante tres grupos se aplicó el Análisis de Varianza (**AN**alysis **O**f **VA**riance: ANOVA) y se llegó a la conclusión de que no existía una diferencia estadísticamente significativa al 95 % entre las medias de los grupos ($F(3.11) = 2.72, p < .05$). Es decir, existía absoluta certeza de que se partía con una población homogénea.

Otro aspecto de gran transcendencia en nuestro diseño experimental es que la **asignación** a los grupos fue **aleatoria**. De esta forma se reduce la cantidad de error sistemático que podría resultar de predisposiciones en la asignación de sujetos a los grupos. También proporciona un mejor control de variables que podría afectar de forma positiva a la validez interna: por la aleatorización reclamamos que cualquier efecto de variables extrañas ocurre por azar y que el azar es igualmente distribuido entre los grupos del estudio (Seliger y Shohamy 1989: 143).

El **tratamiento longitudinal** se llevó a cabo en un período de cuatro semanas, en cada una de las cuales tuvo lugar una sesión del tratamiento de forma simultánea en los tres centros. La duración de cada una de las sesiones fue de 90 minutos, tiempo determinado para una clase en el sistema educativo japonés. El profesor que llevó a cabo las tareas, así como las sesiones tradicionales, es también el investigador. Las cuatro sesiones trataron de cuatro aspectos de la gramática española que resultan problemáticos para el estudiante japonés: la *concordancia*, el contraste *imperfecto/indefinido*, *ser/estar* y la *determinación*.

Al comienzo y al final del experimento, tanto para el grupo experimental como para el grupo de control, se distribuyó el mismo test (pre-test y post-test)

⁵ Nos referimos al Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), confeccionado por la Universidad de Salamanca, en este caso para el Nivel Básico. Puede encontrarse en el Anexo B.

para medir la eficacia del método⁶. Se trata, por lo tanto, de un **diseño de medidas repetidas** con grupo de control, de pre-test / post-test y con asignación aleatoria de los grupos.

Se ha elegido para la investigación un diseño verdaderamente experimental (construido y llevado a cabo en una situación especial) y no un diseño cuasi- experimental (construido desde situaciones que ya existen en el mundo real y más representativo, probablemente, de las condiciones encontradas en los contextos educativos).

La razón estriba en que en este último diseño la investigación se conduce bajo condiciones en las cuales es difícil controlar muchas de las variables. En este mundo real de las clases se encuentran serias limitaciones a la libertad de los investigadores para manipular y controlar las condiciones bajo las cuales se lleva a cabo la investigación. Y este hecho, como veremos más adelante, puede afectar a la validez interna del estudio.

Por último, el segundo factor de la investigación, el estilo de aprendizaje, es integrado en el estudio a través del **diseño descriptivo**⁷ en el que contamos con una hipótesis de partida: el EA del estudiante japonés puede corresponder a un estilo reflexivo- teórico más que a un perfil activo- pragmático. Con el fin de conocer este EA se distribuyó, como ya hemos mencionado, un cuestionario para así poder establecer el diagnóstico preciso.

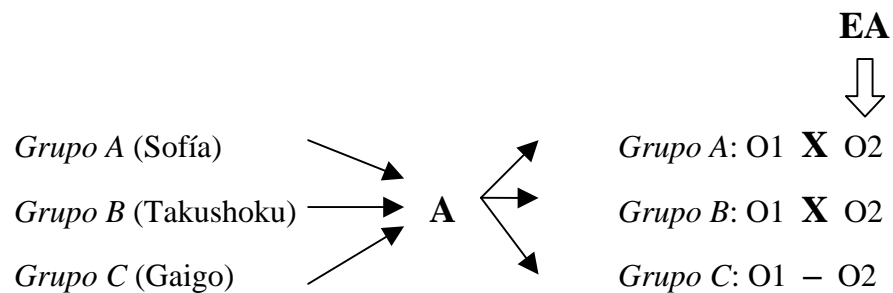
La cuestión que debe considerarse ahora es la de si es pertinente ensamblar dos diseños aparentemente opuestos: uno de naturaleza empírica y otro más cercano a la metodología cualitativa. Creemos que sí. La terminología cualitativo/cuantitativo tan sólo conduce a la simplificación (Larsen-Freeman y

⁶ Esta prueba se adjunta en el Anexo B.

⁷ Conviene no confundir la *investigación descriptiva* con la *investigación cualitativa*. La investigación descriptiva difiere de la cualitativa en que es con frecuencia deductiva, más que heurística, comienza con hipótesis preconcebidas y tiene un foco específico, es decir, el objetivo de la investigación está delimitado.

Long 1994: 20) y es más apropiado concebir estas diferencias como un continuum, más que como una elección alternativa para el investigador. Por lo tanto, consideramos que es más apropiado un diseño *ecléctico* en la investigación, capaz de combinar libremente elementos de diferentes acercamientos al estudio (Seliger y Shohamy 1989: 114).

Finalmente, como resumen de lo arriba expuesto, podría representarse con el siguiente gráfico nuestro diseño de investigación:



donde:

A = aleatorización

X = tratamiento

EA = Estilo de Aprendizaje

O1 = observación primera (pre-test)

O2 = observación segunda (post-test)

— = ausencia de tratamiento

Se trataría, en suma, de un estudio estadístico a partir de los datos obtenidos en un diseño experimental de medidas repetidas.

VI.3. Fases de la investigación:

La investigación queda articulada en dos fases:

1ª) Estudio piloto

2ª) Estudio experimental

En las líneas que siguen realizaremos una memoria del estudio que dio paso a la investigación experimental: el estudio piloto. A continuación, se analizará lo que constituye el núcleo de la fase experimental: las tareas. En el proceso, se irá señalando cómo aparecen engarzadas ambas fases en el conjunto de la investigación.

VI.3.1. El proyecto piloto:

VI.3.1.1. Diseño del estudio piloto:

En el estadio inicial de las indagaciones, se necesitaba un proyecto piloto⁸ que permitiera estudiar de cerca la actuación de los aprendices japoneses en la clase. Se necesitaba, entonces, una investigación de carácter heurístico o generadora de hipótesis; ésta nos proporcionaría intuiciones valiosas que después habrían de verificarse mediante procedimientos más rigurosos. Serviría, pues, como la base para una investigación experimental, de carácter deductivo, que probara dichas hipótesis e intuiciones. Dicho ciclo, además, nos ayudaría a pulir posibles defectos y/o eliminar erróneas orientaciones en las sucesivas etapas del estudio.

Se trataba, por tanto, de comenzar con un *análisis cualitativo* –no generalizable a la población de aprendices- que nos hiciera pasar más adelante a

⁸ Inmaculada Martínez (1998), “Consciousness Raising o un acercamiento sugerente a la didáctica del español en Japón”, *Gaikokugo kenkyu kiyo* 2, Tokyo University Press, pp.87-130.

un *análisis cuantitativo* que, esta vez sí, pudiera representar una realidad generalizable a otros grupos similares de discentes. Se conseguiría de esta manera el deseado eclecticismo en metodología de investigación, donde, como vimos, dichos paradigmas no deben verse como rígidos prototipos que se excluyen.

VI.3.1.2. Perfil de los informantes:

En este estudio piloto participaron cuatro estudiantes⁹ japonesas de ELE de la Universidad de Tokio, de edades comprendidas entre los 24 y los 27 años y con un nivel intermedio-avanzado. Se trata de estudiantes de posgrado que llevan en torno a seis y ocho años de aprendizaje del español como lengua extranjera: En el primer año tienen un promedio de cuatro horas y media semanales de español, tres de ellas con profesores japoneses –en el más puro estilo tradicional de gramática y traducción- y la hora y media restante con un profesor nativo. Con este profesor revisan las estructuras gramaticales vistas con el profesorado japonés y, debido al excesivo número de alumnos por clase (en torno a 60) y a otros factores que ya han sido analizados en el capítulo anterior, es imposible para estos estudiantes practicar las destrezas orales.

A medida que avanzan en su carrera disminuye el número de horas lectivas de español para aquellos estudiantes que continúan su estudio en la modalidad optativa, como es el caso de las aprendices de este estudio. Sin embargo, muchos de ellos, al ingresar en el Departamento de Estudios Latinoamericanos, en el que se realizó la investigación, se ven obligados a viajar temporalmente a España o Latinoamérica para perfeccionar el idioma, realizar investigaciones de campo o simplemente recabar más datos para su especialidad. Muchos de ellos, por tanto, no sólo han tenido que comunicarse en español en el país o países de la L2, sino que es probable que ya hayan experimentado los enfoques comunicativos al estudiar el español como segunda lengua.

⁹ Si bien puede discutirse la escasez de sujetos experimentados, creemos, junto con Nunan (1989: 27) que el poder de generalización no depende estrictamente del número de individuos que intervengan en el estudio. Por otro lado, recordemos que en esta primera fase tan sólo nos interesaba un acercamiento al objeto de estudio para recabar hipótesis de trabajo y construir sólidamente las sucesivas etapas del proyecto de investigación.

VI.3.1.3. Objetivos:

En la **primera fase cualitativa**, estábamos interesados en estudiar las percepciones de estos aprendices japoneses de ELE dentro del contexto en el cual esas percepciones tienen lugar: la clase en la universidad. Como método nacido en la antropología y en la sociología de campo (Seliger y Shohamy 1989: 118), se intentaba presentar los datos desde la perspectiva de los participantes en la actividad, de manera que los prejuicios culturales o intelectuales del investigador no distorsionasen la recogida e interpretación de los datos.

Se les expuso a los estudiantes, para su posterior juicio-cotejo, a tres métodos diferentes de enseñanza de L2: gramatical, gramático-comunicativo (CF) y comunicativo¹⁰. Se buscaba, así, recabar las opiniones, impresiones y sensaciones que varios estudiantes japoneses –los mismos para cada sesión– experimentan al ser sometidos a los citados enfoques. En la investigación de tipo etnográfico –en la que se enmarca dicho proyecto– resulta muy interesante obtener un comentario paralelo de uno o más aprendices de la clase (Nunan 1989: 91). Así, las transcripciones y comentarios de los estudiantes pueden yuxtaponerse para proporcionarnos iluminadoras percepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. De estas percepciones esperábamos que nacieran las hipótesis que, en la **segunda fase cuantitativa** de la investigación, serían sometidas al análisis experimental.

VI.3.1.4. Materiales y metodología:

Para conseguir estos objetivos se llevaron a cabo *entrevistas de seguimiento* a los estudiantes al finalizar cada una de las tres sesiones didácticas (una por semana) que se correspondían con los métodos citados. La duración de estas sesiones fue de noventa minutos, y el tiempo reservado a las entrevistas fue de aproximadamente 10 minutos para cada una de las informantes. Dichas

¹⁰ Traducimos con estos términos las calificaciones del inglés *Teacher-fronted grammar lessons* (Gramatical), *Grammar Tasks* o *Consciousness Raising* (Gramático-comunicativo o Concienciación Formal) y *Communicative Tasks* (Comunicativo).

entrevistas fueron grabadas y tanto éstas, como el *diario de campo* que se llevó durante el proyecto y la *observación participativa* del investigador, se consideraron material de primer orden en esta fase inicial.

Es importante señalar aquí los riesgos que entraña la recogida de este tipo de manifestaciones de carácter personal: tenemos que pensar que el estudiante puede no estar diciendo siempre lo que verdaderamente piensa. Las razones son varias y pasan por el deseo de ganar la aprobación del investigador-entrevistador o por la tendencia humana a responder de manera coherente, sin contradicciones (Larsen-Freeman 1994: 167). Sin embargo, mientras no contemos con una medida objetiva válida para las variables socio-psicológicas, tenemos que confiar en las opiniones de los informantes.

El modelo de entrevista que se siguió constaba de las siguientes preguntas:

1. *¿Qué te ha parecido la sesión de hoy? ¿Cómo te has sentido?*
2. *¿Qué cosas positivas/negativas has visto en ella?*
3. *¿La consideras útil para mejorar tu español?*

En la entrevista del último día, además de pedirles que comparasen, desde su perspectiva, la utilidad de los tres métodos, se añadió una pregunta más: *¿En cuál de las tres sesiones te has sentido mejor?* Esta entrevista final cobra especial importancia, pues es en ella donde los estudiantes llevan a cabo el cotejo de los métodos tradicional/comunicativo/CF y donde se traslucen las claves de muchos comportamientos propios del estudiante japonés que lo hacen preferir la CF como enfoque en el que se siente “más cómodo”.

No podemos olvidar, en este sentido, que la etnicidad y las condiciones del entorno tienen una influencia decisiva en el modo en que se articula la transmisión cultural y, dentro de ella, la lingüística. Sólo aplicando el método que mejor se

adapte al perfil de aprendizaje del estudiante podremos estimular sus actitudes positivas y hacer, así, que los progresos sean mayores.

VI.3.1.5. Conclusiones:

Las principales hipótesis extraídas del análisis de las entrevistas son las siguientes:

- **La sesión en la que los estudiantes se sintieron más motivados**, más alegres y, por tanto, **con un bajo filtro afectivo**, ideal para impulsar el aprendizaje, **fue la de la CF**. Dicha motivación se mantuvo, además, hasta el final de la sesión. La sesión gramatical fue calificada de “aburrida” y “pasiva”. En la comunicativa también se mantuvo el interés, debido a la utilidad inmediata de la propuesta, pero la mayoría de las informantes manifestaron su ansiedad por el hecho de tener que desempeñar juegos de rol ante sus compañeros en los que sólo podían sentir inhibición: “personalmente no tengo buena mano para ser actriz y meterme en una situación impuesta”.

El carácter japonés, con una marcada ausencia de individualismo, se sentirá fuertemente presionado cuando se sitúe él solo delante de la clase, para la realización de dramatizaciones comunicativas, por ejemplo. Ya hemos visto cómo destacar por encima del grupo le frustrará tremendamente y el alto filtro afectivo resultante de todo ello bloqueará la adquisición. En esta sesión comunicativa, además, alguna estudiante consideró “como punto negativo la falta de explicación gramatical”, probablemente debido a la tradición gramatical que experimentan los aprendices japoneses en su aprendizaje de lenguas extranjeras, fundamentalmente del inglés.

- **En la sesión de la CF las discentes percibieron que la comprensión y la producción iban íntimamente unidas**, respetando así el

importante principio de la integración de destrezas: “en la sesión gramatical hemos entendido bastante bien pero aplicarlo en la conversación o escribir en español es otra cosa”.

En esta sesión de la CF el estudiante no sólo debía ejercitar las destrezas escritas (comprensión lectora de las reglas y sus ejemplos, así como construcción escrita de ejemplos nuevos), sino que también debía medirse en la comprensión y expresión orales, a través de las interacciones comunicativas que buscaban el consenso entre los aprendices. Este importante presupuesto de las destrezas integradas no se encuentra en el modelo gramatical, sentido como pasivo por el estudiante: en él sólo se da cabida al modelo escrito y la participación del aprendiz consiste en una repetición puramente mecánica: “como ha sido muy organizada es más fácil para, quizá, memorizar las reglas”.

- **La CF**, por otra parte, **suscita en el estudiante las ganas de conocer** – en palabras de los propios aprendices- **“la verdad y razón de las estructuras gramaticales”**, con la ventaja de que lo hacen comunicándose. **Promueve**, así mismo, **el consenso**, lo cual es considerado “interesante” por los discentes, que ven como una “necesidad” **el crear ejemplos** por sí mismos.

El hecho de querer conocer el porqué de la gramática puede deberse a la fuerte capacidad lógica que manifiestan estos discentes desde su infancia como un rasgo más de su particular idiosincrasia. La atracción por el consenso quizá pueda tener raíces confucianas: el japonés, tal y como analizamos, es paradigma de una cohesión social en la que se busca aunar los esfuerzos de todos sus integrantes de cara a la consecución de un fin común (Romero Castilla 1991: 18). Las actividades diseñadas en la CF se apoyan, precisamente, en esta base: la toma conjunta de decisiones en grupo.

Todas estas hipótesis parecen reducirse a una sola: la mejor adaptación de los criterios didácticos de la CF con el aprendizaje particular del estudiante japonés. Descubierta la aprobación del método entre un pequeño grupo de estudiantes, se veía necesario ampliar este radio de aceptación y para ello parecía inevitable comprobar la eficacia del enfoque con una metodología comparativa que lo admitiese o rechazase a través de pruebas objetivas y de un análisis estadístico. Así mismo, parecía oportuno adentrarse en la investigación sobre el EA del estudiante japonés para consolidar la adecuación entre didáctica y aprendizaje de ELE en el contexto japonés.

Con las entrevistas de seguimiento habíamos comprobado el valor de acceder a información de primera mano: la de los protagonistas en el proceso de aprendizaje. Eran “microanálisis cualitativos” que revelaban las motivaciones psicolingüísticas de los estudiantes en la clase de L2 (Larsen-Freeman 1994: 301). Se necesitaba, en una segunda fase, valerse de instrumentos objetivos y fiables que ratificaran las percepciones extraídas: un test de habilidad y un cuestionario de EA.

VI.3.2. El tratamiento experimental: las tareas

En esta segunda fase, el test de habilidad –o de rendimiento- debía medir si los logros en competencia llevados a cabo por estudiantes que reciben un tratamiento con consciencia (CF), eran comparables a aquellos otros que reciben clases tradicionales de gramática sin consciencia. El material a partir del cual captamos la consciencia de los discentes no fue otro que el de las cuatro tareas de FF que con ellos experimentamos y que aquí detallamos¹¹.

Determinados ya en los marcos de referencia, los objetivos que entrañan las tareas gramaticales y señalados, asimismo, los principios en los que se apoyan, nos detendremos a analizar y caracterizar, en este momento, las tareas que forman parte del experimento.

¹¹ Estas tareas pueden encontrarse en el Anexo A.

VI.3.2.1. Caracterización:

Los rasgos que unifican estas tareas son los siguientes:

1. En todas ellas la naturaleza del **contenido** de la tarea es **gramatical**, es decir, el contenido de la tarea de CF es la estructura gramatical misma: la *concordancia*, el *contraste imperfecto/indefinido*, *ser/estar* y la *determinación*.
2. Se pretende que el estudiante **procese** estas estructuras meta, no que las produzca. Recordemos que las tareas gramaticales no están orientadas a que el discente desarrolle de forma inmediata la capacidad para usar dicha estructura (Fotos 1994: 326). Por ello, aunque en las cuatro tareas aparecen programadas fases de producción, éstas no son más que actividades adicionales de concienciación formal.
3. Las cuatro tareas pretenden ser un **estímulo** que provoque en los aprendices una respuesta. Más adelante, veremos qué formas puede adoptar dicha respuesta.
4. Las actividades de las cuatro tareas aspiran a que el estudiante advierta el **mapa forma/función** de la estructura gramatical. En alguna de ellas, como la de *ser/estar*, además, las actividades aparecen secuenciadas: así requieren, primero, atención al significado para después advertir esta relación forma/función y para, finalmente, terminar con la identificación de errores.
5. Con el fin de despertar la consciencia del estudiante sobre la forma objeto, en las cuatro tareas **se han destacado las estructuras involucradas**: aparecen remarcadas, bien en negrita, bien con un subrayado. Se pretende, así, fijar la consciencia al convertir en

salientes las formas deseadas de la L2. Recordemos que es éste uno de los principios básicos de la CF.

6. El resultado final, en todas ellas, intenta ser el mismo: llegar, a través de la negociación del input, a la **comprensión** de cómo se usa la forma objeto en la comunicación.

VI.3.2.2. Desarrollo:

Antes de poner en funcionamiento las tareas, se tuvo en cuenta un importante principio que constituye la principal cuestión de investigación para Sandra Fotos: la **variedad** –en el formato y en las estructuras- **de las tareas**. Distintas tareas gramaticales –que difieran tanto en la naturaleza de las estructuras gramaticales como en el tipo de características de la tarea- producen, según la autora, logros de competencia en L2 significativos, comparables a aquellos producidos por lecciones de gramática tradicional (Fotos 1994: 339). Ésta es, también, una de las tesis fundamentales defendidas en este estudio para el aprendizaje del español. Por ello, se ha tenido sumo cuidado en respetar este principio de la variedad y así, las cuatro tareas aquí presentadas responden a formatos variados y a estructuras diferentes.

La **selección de las estructuras objeto** tuvo lugar conforme a la noción de complejidad y la capacidad de aprendizaje. Para ello, previamente, se había estudiado el momento lingüístico que poseían los aprendices en el momento de someterse al experimento. Así, se determinó el contenido gramatical de las tareas que ya ha sido señalado.

La **secuenciación** de las tareas también fue un aspecto que se tuvo en cuenta y así fueron graduadas en complejidad. Cada una de ellas se desarrolló en el tiempo que dura una clase en el sistema educativo japonés, noventa minutos. Estas sesiones tuvieron lugar una vez por semana. Como ya se ha dicho, al

comienzo del experimento y al final de éste, se distribuyeron pre- y post-tests, respectivamente, cuya duración fue de cuarenta minutos en ambos casos.

El experimento se llevó a cabo de forma simultánea en el grupo experimental y el grupo de control. Se cuidó mucho el hecho de que este último grupo recibiera el mismo material que el experimental pero, eso sí, *dictado* o presentado de forma tradicional. En ningún caso se les permitió a los estudiantes guardar el material, propio o distribuido por el profesor, durante el tratamiento. Debía cuidarse la mayor *asepsia* durante el tratamiento. Los grupos de negociación en las tareas gramaticales fueron de cuatro personas siempre que fue posible.

Debido a la duración del experimento y a los límites de tiempo que poseen los universitarios japoneses, no fue posible **probar el nuevo material**. Sin embargo, puesto que la primera tarea sobre la concordancia ya había resultado satisfactoria en el proyecto piloto, las otras tres tareas siguieron estrechamente sus criterios. Tan sólo fue necesario ampliar el tiempo.

VI.3.2.3. Materiales:

Es el momento de pasar a analizar en detalle cada una de las tareas:

-TAREA 1: **La concordancia**

Se trata de una tarea de vacío de información que requiere lenguaje planeado. Consta de una hoja con instrucciones que se distribuye entre los estudiantes y tarjetas separadas para el vacío de información.

En las tarjetas aparecen transcritas cuatro reglas básicas de la concordancia en español que los aprendices japoneses conculcan con mucha frecuencia y, junto a cada una, dos ejemplos correctos e incorrectos. Este contraste entre forma correcta/forma incorrecta pretende facilitar al discente la comparación cognitiva

necesaria para que el procesamiento tenga lugar. También se trata de que los estudiantes sean conscientes de sus errores más habituales con respecto a esa forma meta.

Es una tarea ésta que requiere el intercambio de información en dos direcciones, pues cada uno de los participantes tiene parte de la información que se necesita para completar la tarea. Como ya señalamos en su momento, se ha demostrado que este tipo de tareas produce una mayor cantidad de negociación de significado.

Estamos, por otra parte, ante un tipo de tarea abierta, pues no existe una solución predeterminada: los estudiantes deben crear frases propias que pueden ser de carácter personal. Entraña, asimismo, una mayor libertad de interacción para practicar las destrezas conversacionales.

El estímulo, en este caso, tomó la forma de input oral y escrito y la respuesta –que, como decimos, fue personal- también adoptó la forma escrita y la verbal, pues los estudiantes debían exponer sus ejemplos al resto del grupo y buscar su aprobación. En todo momento, el profesor orientó y facilitó la labor de los discentes y proporcionó, siempre que fue necesario, un feed-back inmediato y explícito.

La interacción que provocaba esta tarea llevó a los aprendices hasta la metaconversación, consistente en que los aprendices hablen sobre la lengua que están reconstruyendo, en este caso, sobre las estructuras insertas en la concordancia. Recordemos que, con este recurso, se potencia la sensibilidad gramatical y la habilidad para aprender una lengua de forma inductiva.

Por último, decir que la observación de la tarea por parte del profesor-investigador mostró que la motivación había sido alta durante toda la sesión y que no habían existido problemas de falta de comprensión con respecto a la metodología de la actividad. Este último hecho quizá pueda deberse a que, al

iniciar la sesión, las instrucciones orales por parte del profesor –que también podrían corroborar en formato escrito en su hoja- habían sido muy precisas.

-TAREA 2: Imperfecto/Indefinido

La tarea en la que se aborda el contraste imperfecto/indefinido en español consta de tres partes bien diferenciadas: un primer conjunto de actividades que tienden hacia el *reconocimiento*, una segunda parte de *comprensión* y, finalmente, una labor de *producción*.

- En la primera parte de reconocimiento, la actividad “A”, que abre la tarea, pretende ser una primera toma de contacto con el problema gramatical que deben solucionar los discentes. Contiene, primeramente, un input oral: el profesor lee en voz alta –una sola vez- a los estudiantes un cuento popular japonés (en versión española elaborada por el propio investigador), “Momotaro o el niño del melocotón”. De nuevo, se trata de que el significado sea un lugar común para el aprendiz y no distorsione la FF que se efectuará posteriormente. En el momento de explicar la dinámica del conjunto de la tarea a los discentes, se enfatiza el hecho de que serán ellos mismos quienes, al final de ésta, lleguen a una conclusión sobre el funcionamiento del contraste imperfecto/indefinido. Es importante, recordémoslo, *que los aprendices aprendan a aprender*.

Posteriormente, el input es ya escrito y en él las estructuras aparecen remarcadas (subrayados los imperfectos y en negrita los indefinidos) para ir facilitando la CF. Ahora el cuento ha sido dividido en fragmentos que ellos, mediando el consenso, deben ordenar. En todo momento, el profesor está atento al desarrollo de los diferentes grupos para facilitarles la actividad. La respuesta aquí es referencial y oral.

La actividad “B” que se incluye en esta primera parte busca provocar en los estudiantes el recuerdo de cómo se construyen las formas

que integran estos dos tiempos del español. No se trata, sin embargo, de una *focalización en las formas*, algo que, como vimos, no debe confundirse con la esencia del enfoque de la CF que aquí tratamos. Es, simplemente, una actividad de recuerdo establecida en sintonía con el aprendizaje japonés de segundas lenguas, atraído por la precisión gramatical.

En la actividad “C”, a través de la comparación cognitiva, se pretende que el estudiante vaya introduciéndose en las relaciones forma/función de esta estructura, convertidas ahora en transparentes por el profesor. Es, de nuevo, una actividad que deben resolver mediante la interacción (para lo cual se les proporciona herramientas a los discentes, a través de expresiones de acuerdo/desacuerdo) y el consenso, pues la respuesta es aquí única (tarea cerrada). Se trata de una actividad de tránsito que va encaminándoles ya hacia la segunda parte de comprensión.

- La segunda parte de comprensión no contiene vacío de información pero requiere un uso del lenguaje planeado y también una solución acordada por todos los miembros del grupo. Todo el proceso anterior, de forma inductiva, desemboca, ahora, en la búsqueda de las reglas que subyacen al uso de este contraste imperfecto/indefinido. Al igual que en la tarea anterior de la concordancia, se potencia aquí el metalenguaje, que lleva a los estudiantes a construir ellos mismos la lengua que están usando y a ir buscando, de forma progresiva en este uso, la precisión. Pero recordemos que no es la producción el objetivo último de este tipo de tareas, sino la comprensión de la relación forma/uso en cada una de las estructuras estudiadas.
- Finalmente, la tercera parte de producción exige una respuesta personal por parte de los aprendices que han participado en la tarea: deben situar hechos pasados de su vida en fechas concretas. Esto se lleva a cabo mediante preguntas que se hacen unos estudiantes a otros y donde lo

importante es el significado concreto de las formas remarcadas (en este caso, el indefinido). Se pretende, así, que el aprendiz no olvide la importancia de las conexiones forma/significado. En la interacción se introducen los marcadores discursivos de duda o probabilidad. Es, asimismo, una tarea abierta pues no existe aquí una solución predeterminada.

-TAREA 3: **Ser/Estar**

Se trata de una típica tarea de interpretación que busca: (1) ayudar a los aprendices a advertir los rasgos gramaticales presentes en el input de *ser/estar*, (2) llevarlos a comprender sus significados y (3) guiarlos a que comparen las formas de *ser/estar* presentes en el input con aquellas que ocurren en su output actual.

- Así, la actividad 1 de esta tarea está diseñada para practicar la comprensión de los estudiantes de frases que contienen la estructura objeto. El profesor, durante cinco minutos, lee en voz alta las siguientes frases: “*Está enfadado*”, “*Están en un bar*”, “*La puerta está cerrada*” y “*Está contento*”. Ante este input oral, se les pide a los estudiantes que valoren la verdad o falsedad de las frases en relación con los dibujos que tienen en su hoja. Para que el feed-back sea inmediato, al terminar la actividad se proporcionan las respuestas correctas.
- La actividad 2 es más analítica. Aquí el input es escrito y tiene una función básica de concienciación formal, pues pretende hacer a los estudiantes conscientes de las diferencias entre *ser* y *estar*. La respuesta, en este caso, es referencial (no personal) y verbal: deben clasificar en dos grupos las estructuras que se les presentan y deben hacerlo a través de la interacción con su compañero. Se lee con ellos las preguntas, para que no haya problemas de significado. En los ejemplos sobre los que deben hablar –y negociar– los estudiantes, se

aseguró la no existencia de este problema, al diseñar muestras de lengua sumamente sencillas. El significado no debía distraer a los aprendices del objetivo principal: la focalización en la forma.

- La actividad 3 requiere atención, tanto a la forma objeto como al significado de las frases. Centrada en el aprendiz, esta actividad se basa en el input escrito *realzado* y exige una respuesta personal. Al tratarse de una respuesta personal, la actividad es individual en un inicio pero en grupo más tarde para hablar sobre la gramática en ella inserta.
- La actividad 4 centra la atención de los estudiantes sobre la diferencia entre la manera correcta y la incorrecta de usar la estructura objeto. Los discentes han de señalar en parejas las frases correctas y las incorrectas incluidas en la actividad y después trabajar sobre las frases incorrectas para corregirlas. Posteriormente, se ponen en común los resultados con el profesor.

Es, finalmente, un tipo de tarea gramatical cerrada, pues requiere que los participantes lleguen a una solución única y correcta. Este tipo de tareas da lugar a una mayor precisión y a un mayor feed-back, como se ha podido comprobar.

-TAREA 4: La determinación

De nuevo, al igual que la tarea 2 sobre el contraste imperfecto/indefinido, esta tarea sobre la determinación en español tampoco es una tarea de vacío de información. Sin embargo, requirió también un lenguaje preparado por parte de los estudiantes, conforme a un plan trazado en la tarea y, también, una solución acordada por todos los miembros del grupo. Esta tarea se conforma de acuerdo a las direcciones y principios contenidos en una tarea sometida también a experimentación por Sandra Fotos (1994: 350).

Comienza la tarea con una primera sección de FF: se suceden oraciones en las que se contienen los distintos significados de la determinación. Al igual que en las tareas anteriores, las formas que cubren esos diversos significados –lo que podemos denominar *marcadores de determinación* el/un- aparecen destacados, esta vez en negrita. Se realiza una breve introducción al tema y dinámica de la tarea por parte del profesor y ya el estudiante, de forma nuevamente inductiva y trabajando en grupo con sus compañeros, debe ir descubriendo la representación forma/función, inserta en esta estructura. La dinámica aquí es, de nuevo, la metaconversación.

En una segunda parte, los estudiantes siguen trabajando en grupo para descubrir un nuevo significado –la ausencia de determinación o determinación Ø- de esta estructura, que deberán añadir a los anteriores. El input, de nuevo, aparece realzado. El profesor les facilita la tarea al indicarles el camino por donde deben continuar y al estar atento para proporcionar la corrección inmediata. El estímulo es oral para todos los participantes en la actividad. La respuesta es, asimismo, oral y, además, personal. El tema elegido para la interacción es el de las percepciones de los discentes sobre su proceso de aprendizaje de ELE, tema del que el profesor puede extraer ideas útiles de cara a mejorar las condiciones de esta didáctica. La tarea es, pues, abierta.

En la última sección, el estudiante intentará formular las reglas que subyacen a los significados descubiertos. Es la última parte del tratamiento inductivo que ha venido recibiendo el estudiante. Las formulaciones de las reglas han de efectuarse por consenso entre los miembros del grupo y la respuesta es tanto oral –fruto de la negociación- como escrita, pues ha de escribir las reglas en su hoja.

El resultado final, al igual que en las anteriores tareas, ha pretendido ser la comprensión de cómo se usan ciertos significados de la determinación en español. El objetivo, ir guiando a los discentes hacia un modo de aprender diferente que

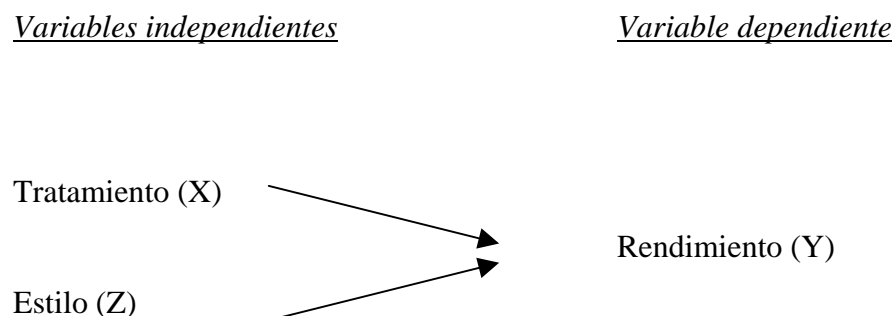
intenta potenciar al máximo su EA y que pretende guiarles hacia la autonomía en el aprendizaje.

VI.4. Componentes de la investigación:

VI.4.1. Variables:

Los estudios científicos como el presente exigen describir la relación entre dos o más variables. En estas investigaciones se considera que una variable es influida por otra –u otras-. La variable que aparece influida –y que observamos y medimos- se denomina *variable dependiente* (**Y**), mientras la variable que influye –y que nosotros seleccionamos y manipulamos- se denomina *variable independiente* (**X**). Cuando existe otra variable independiente, ésta aparece representada con la letra **Z** (Hatch y Farhady 1982: 15).

Aplicado a nuestra investigación, contamos con la siguiente relación de variables:



donde la actuación didáctica –*tratamiento*- en asociación con las características cognitivas del discente –*estilo de aprendizaje*- puede determinar diferentes proporciones de adquisición de la L2 –*rendimiento*- entre los aprendices japoneses.

Interesa describir la asociación entre X-Z e Y. Para hacerlo, necesitamos medir simultáneamente dichas variables en una serie de sujetos, nuestra muestra representativa. Los resultados serán mostrados en el capítulo dedicado al análisis de datos y posteriormente serán interpretados.

Pueden existir, por otra parte, variables de control, variables que se mantienen constantes en orden a neutralizar el efecto potencial que podrían tener sobre la conducta del aprendiz (Hatch y Farhady 1982: 16). En nuestro caso, se trataría, por ejemplo, del factor *competencia en el lenguaje*, pues hemos seleccionado sólo a estudiantes de un mismo nivel intermedio o del factor *L1*, ya que todos los individuos del experimento comparten la misma L1: el japonés.

VI.4.2. Muestra: definición y selección

VI.4.2.1. Investigación sobre Estilos de Aprendizaje:

Se parte del marco de referencia de los EA, y se decide realizar un estudio preliminar –o diagnóstico de dichos estilos a través de un cuestionario- en estudiantes universitarios japoneses. Se necesitaba contar con una población de referencia, con respecto a la cual considerar los cuatro EA –*activo*, *reflexivo*, *teórico* y *pragmático*- en la muestra que posteriormente se sometió al experimento. Para ello, se seleccionó una muestra de 300 individuos de la población de estudiantes universitarios japoneses en siete centros diferentes (estudio multicéntrico):

1. *Universidad de Sofía*: facultad de Estudios Hispánicos, tercer curso.
2. *Universidad de Takushoku*: facultad de Estudios Extranjeros, tercer curso.

3. *Universidad de Gaigo*: facultad de Estudios Extranjeros, segundo y cuarto cursos.
4. *Universidad de Meiji*: facultad de Letras e Historia y facultad de Ciencias Políticas y Economía, primer curso.
5. *Universidad de Tokio*: facultad de Artes Liberales, segundo curso.
6. *Universidad de Keio*: facultad de Literatura, segundo curso.
7. *Universidad de Waseda*: Instituto de Enseñanza de Lenguas, segundo y cuarto cursos y doctorado.

Uno de los objetivos centrales en esta fase del estudio fue conseguir la máxima representatividad posible de la muestra, y que así ésta se identificara con la población de referencia. De esta forma, quedarían representados la mayoría de los estudiantes universitarios japoneses de español como lengua extranjera (ELE) en contextos de escolarización. Para ello, se establecieron cuidadosos criterios de selección: se escogieron facultades representativas en Japón de diversas especialidades educativas y se diagnosticó el EA de una muestra representativa, pues abarca todo el arco de cursos académicos.

Uno de los cuestionarios fue considerado nulo y se descartó en el cómputo final. La distribución de la muestra por cursos, universidades y facultades, así como por frecuencias se muestra en la tabla 6.1.

<i>UNIVERSIDAD</i>	<i>FACULTAD</i>	<i>CURSO</i>	<i>FRECUENCIA ABSOLUTA</i>	<i>FRECUENCIA RELATIVA</i>	<i>FRECUENCIA ACUMULADA</i>
Meiji	Ciencias Políticas y Economía	Primero	48	16, 05 %	16,05 %
Meiji	Letras e Historia	Primero	26	8, 69 %	27,74 %
Gaigo	Estudios Extranjeros	Segundo	44	14, 71 %	39,45 %
Keio	Literatura	Segundo	52	17, 39 %	56, 84 %
Tokio	Artes Liberales	Segundo	29	9, 69 %	66,53 %
Soffa	Estudios Hispanicos	Tercero	17	5, 68 %	72, 21 %
Takushoku	Estudios Extranjeros	Tercero	47	15, 71 %	87, 92 %
Gaigo	Estudios Extranjeros	Cuarto	32	10, 70 %	98, 62 %
Waseda	Instituto de Enseñanza de Lenguas	Segundo, tercero y doctorado	4	1, 33 %	100 %
TOTALES			299	100 %	

Tabla 6.1.Perfil de la muestra Estilos de Aprendizaje

VI.4.2.2. Investigación experimental:

Para realizar nuestro experimento escogimos una muestra aleatoria de estudiantes integrados en tres universidades distintas, de características afines en su distribución por cursos¹² y con un nivel intermedio. Concretamente fueron la *Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio* (Gaigo), Facultad de Estudios Extranjeros, segundo curso, la *Universidad Sofía*, Facultad de Estudios Hispánicos, tercer curso y la *Universidad de Takushoku*, Facultad de Estudios Extranjeros, tercer curso.

<i>UNIVERSIDAD</i>	<i>FACULTAD</i>	<i>CURSO</i>	<i>FRECUENCIA ABSOLUTA</i>	<i>FRECUENCIA RELATIVA</i>
Gaigo	Estudios Extranjeros	Segundo	44	52, 38 %
Sofía	Estudios Hispánicos	Tercero	17	20, 23 %
Takushoku	Estudios Extranjeros	Tercero	23	27, 38 %
			84	

Tabla 6.2. Perfil de la muestra test de nivelación

De los datos de esta tabla podemos deducir que hay un equilibrio en la distribución de los individuos escogidos por curso (52, 38 % de segundo curso y 47, 61 % de tercer curso) en carreras afines.

Como ya se señaló anteriormente, antes de que comenzara la investigación experimental, a los sujetos de los tres centros se les distribuyó un test de nivelación para comprobar que no había diferencias estadísticamente significativas en su nivel de conocimientos previos. Sobre los resultados

¹² A pesar de que se incluyen dos cursos diferentes (segundo y tercero), el test de nivelación demostró, como ya comprobamos que nos encontrábamos ante una población nivelada. Un aspecto interesante para futuras investigaciones podría ser un análisis comparativo entre diferentes cursos de diferentes universidades con diferentes programas.

obtenidos para las tres universidades se aplicó un Análisis de Varianza de un factor (*one way ANOVA*) y éste no señaló una diferencia significativa entre las medias del test: valor crítico 3.11 ($p = .05$, $gl = 2/80$) $2.72 < 3.11$. No significativo.

Dado que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos se decidió establecer una asignación aleatoria para la distribución de los grupos entre experimental y control de cara ya a realizar nuestro estudio de metodología contrastiva:

- *Universidad de Gaigo*: grupo control
- *Universidades de Sofía y Takushoku*: grupo experimental

A continuación, se realizó un muestreo aleatorio incidental entre los sujetos que habían realizado el test de nivelación para el posterior desarrollo del experimento. Así pues, no todos los sujetos que se sometieron al test de nivelación fueron incluidos en la muestra del experimento. La muestra final del tratamiento quedaría de la siguiente manera:

UNIVERSIDAD	FACULTAD	CURSO	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Gaigo	Estudios Extranjeros	Segundo	26	50 %
Sofía	Estudios Hispanicos	Tercero	13	25 %
Takushoku	Estudios Extranjeros	Tercero	13	25 %
			52	100 %

Tabla 6.3. Perfil inicial de la muestra tratamiento experimental

En el desgaste que sufre todo estudio longitudinal debido al paso del tiempo –mayor cuanto más tiempo dure el estudio- , la composición de la

población estudiada puede cambiar mientras la investigación tiene lugar (Seliger y Shohamy 1989: 101). En nuestro caso, hubo también individuos que abandonaron el experimento mientras tuvo lugar la recogida de datos y, al tratarse de un diseño de medidas repetidas, dichos sujetos no han sido contabilizados en el análisis final de los resultados. Así quedó establecida la muestra, tras dichas pérdidas:

UNIVERSIDAD	TEST INICIAL		TEST FINAL	
	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Gaigo	26	50 %	18	47,36 %
Sofía	13	25 %	8	21,05 %
Takushoku	13	25 %	12	31,57 %
Totales	52	100 %	38	100 %

Tabla 6.4. Perfil definitivo de la muestra tratamiento experimental

Como puede apreciarse, a pesar de la pérdida de sujetos, el equilibrio entre el grupo experimental y el grupo control se mantiene antes y después del estudio.

VI.4.3. Instrumentos de medida: selección

VI.4.3.1. Cuestionario EA:

VI.4.3.1.1. Fuente:

Varios y abundantes son los materiales que han sido diseñados con el propósito de diagnosticar EA individuales. La elección del instrumento no ha sido, pues, tarea fácil. Diferentes líneas de pensamiento se presentaban como alternativas. Pero, sin duda, tres razones decisivas permitieron que nos decantáramos por el *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje* –

CHAEA- (Alonso *et al.* 1994): el hecho de poseer una buena estructuración en su aplicación, una sólida base teórica en sus planteamientos y un sencillo formato de respuesta dicotómica¹³ que le facilita al estudiante su ejecución.

Se trata de una seria investigación, apoyada por una variedad de pruebas estadísticas, sobre una amplia muestra de alumnos, que mereció el Premio Nacional de Investigación del Consejo de Universidades del año 1991. El objeto de este trabajo fueron los universitarios de cuarto y quinto curso de las Universidades Complutense y Politécnica de Madrid y en él se intentaba averiguar algunas características de estos universitarios desde la perspectiva de los EA.

El estudio contrasta los resultados de los cuatro EA (activo, reflexivo, teórico y pragmático) con dieciocho datos socio-académicos (edad, sexo, curso, facultad, notas, etc.). Estos datos –variables independientes- se les formularon a los alumnos con la intención de poder estudiar las posibles influencias que cada uno de ellos pudiera tener en los EA –variables dependientes- .

Una de las principales conclusiones de la investigación es que las facultades/escuelas donde estudian los alumnos influyen en sus EA, y también que los EA de los estudiantes pueden influir en la elección de una carrera determinada (Alonso *et al.* 1994: 100). Asimismo, se constata que los universitarios españoles tienen mejor puntuación en los estilos Activo y Reflexivo, pero una clasificación más baja en los estilos Teórico y Pragmático. Parece, por tanto, que estos estudiantes están bien capacitados para recibir la información y procesarla, pero

¹³ La facilidad o dificultad del formato nos parece un hecho esencial que puede influir, no sólo en la mayor o menor agilidad con la que los estudiantes responden a las preguntas, sino también en la validez misma del cuestionario. Con un formato adecuado, podemos facilitarles a los estudiantes la tarea de contestar a los ítems, evitando así que las posibles dificultades que pueden rodear a este hecho actúen como distractores que resten validez a la prueba. En este sentido, el test de Oxford (1989), Inventario de Estrategias para el Aprendizaje del Lenguaje (*Strategy Inventory for Language Learning*, SILL), y su escala de diferenciales semánticos, del tipo: “Nunca o casi nunca me sucede”, “Por lo general no me sucede”, “En cierta forma me sucede”, etc. nos parecía que añadía complejidad, representaba un gasto excesivo de tiempo y , finalmente, no resultaba idóneo para nuestros planteamientos. O, por ejemplo, el test de Villanueva (1997) sobre estilos de aprendizaje de lenguas se presentaba como otra alternativa viable. Sin embargo, plantea un formato en el que muchas preguntas son abiertas –con el consiguiente gasto de tiempo y energía que ello supone- y otras ofrecen numerosas posibilidades al encuestado que éste ha de numerar por orden de preferencia. Por todo ello, no parecían ágiles y apropiados tales cuestionarios.

aún han de mejorar en la estructuración y abstracción de los contenidos del aprendizaje y en saberlos llevar luego a la práctica.

Podrían suscitarse críticas en torno a la aplicación de este cuestionario CHAE –y su división cuatripartita de EA- en un ámbito tan alejado, culturalmente, de aquél en el que se creó. Las dudas apuntarían, así, a la universalidad / no universalidad de esta tipología.

Conviene señalar que este cuestionario se aplica de forma experimental, por tanto, en esta investigación. Creemos que dicha experimentación es, no sólo conveniente, sino incluso necesaria, puesto que aún no ha sido probada dicha tipología en el contexto intercultural. No olvidemos que el mundo británico y español, en los que nació el cuestionario, mantienen fuertes lazos en común por su raíz indoeuropea. No se trata, por otra parte, de introducir forzosamente a los estudiantes japoneses en esta diversificación de los EA.

Las razones de su utilización pasan, asimismo, por la propia experiencia de la autora y el conocimiento de los sujetos a quienes va dirigido este instrumento de medida. Se trata, por tanto, de una fundamentación empírica, no teórica. Los resultados extraídos del análisis estadístico serán los que nos adviertan de la conveniencia –o no- de dicha aplicación. Pero la sociolingüística contemporánea y estudios recientes de la psicopedagogía de la población japonesa tienden ya a indicar que los individuos japoneses presentan características que apoyan en principio esta tipología.

VI.4.3.1.2. Adaptación:

Para la adaptación del cuestionario se siguieron los siguientes pasos:

- *Realizar la traducción íntegra del cuestionario –instrucciones e ítems- al japonés y presentarlo en formato bilingüe. Con ello quedaba*

garantizada la correcta comprensión del mensaje. La traducción fue realizada por un profesor japonés, especialista en enseñanza de ELE y profundo conocedor de toda la problemática que entraña este tipo de didáctica¹⁴. De esta forma nos asegurábamos también la adaptación semántica al contexto educativo japonés, donde esta prueba iba a ser aplicada¹⁵.

- *Modificar la primera parte*, dedicada en el cuestionario original, a integrar las 18 variables socio-académicas que se utilizarían como variables independientes en el estudio de Catalina Alonso. Ya se aconsejaba en este estudio cómo esta primera parte debía ser diferente en función del colectivo al que se aplicara la prueba (Alonso *et al.* 1994: 213). En cualquier caso, la idoneidad del cuestionario para alumnos de universidad se mantenía.

En nuestro caso, los datos socio-académicos quedaron reducidos a 6 y a éstos se añadieron 15 ítems dedicados a indagar sobre la experiencia previa de aprendizaje de L2 entre los encuestados y sobre sus representaciones en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Son datos que nos han ayudado a caracterizar más detalladamente la muestra y que, sin duda, emplearemos para futuros proyectos de investigación. Consideramos que se trata de información de primera mano sobre la población universitaria japonesa que estudia el español como lengua extranjera.

- *Insertar el cuerpo íntegro de 80 ítems* que se corresponde con el diagnóstico de los EA.

¹⁴ Debo agradecer aquí la ayuda y el apoyo constantes –y sabios– del profesor de la Universidad Waseda en Tokio, Eiichiro Inui, colega y amigo que me ayudó en la ardua tarea de traducir el cuestionario y que en todo momento supo darme sugerencias acertadas.

¹⁵ El cuestionario en formato bilingüe, tal y como se distribuyó entre la población universitaria japonesa, puede encontrarse en el Anexo B.

- *Cambiar ligeramente las instrucciones*, fundamentalmente el orden, según la importancia que adquirirían en nuestro estudio, y el tiempo dedicado a la realización del cuestionario, que se amplió. Después de realizar una prueba piloto entre varios universitarios japoneses, se creyó conveniente ampliar este tiempo, de 15 minutos que se asignaban en el cuestionario español, a 25 minutos que finalmente se señalaron para el cuestionario japonés. La razón –ya se ha señalado en otras ocasiones- es la de que este hecho no añada ansiedad a la actitud de nuestros estudiantes japoneses en la clase y, por extensión, a cualquier otro tipo de tarea.
- *No adjuntar la hoja que facilita al aprendiz el autodiagnóstico de su EA*, pues no iba a trabajarse con los encuestados este aspecto y, por lo tanto, carecía de interés en nuestra investigación.

VI.4.3.1.3. Análisis:

Así pues, el cuestionario bilingüe sobre EA aplicado a la población universitaria japonesa y que aparece en el Anexo, consta de tres **partes** bien diferenciadas:

1. *Instrucciones de realización*, breves y concisas, que deben cumplirse para evitar distorsiones en los datos.
2. *Cuestiones acerca de datos personales*:
 - datos socio-académicos: ítems 1 al 6
 - datos sobre la experiencia de aprendizaje de lenguas extranjeras, previa (inglés) y actual (español): ítems 7 al 17
 - percepciones del aprendiz sobre su actitud ante el proceso de aprendizaje de L2: ítems 18 al 21

3. *Relación de los 80 ítems sobre Estilos de Aprendizaje* a los que hay que responder (+) o (–) en el espacio señalado en el margen: (+) si se está más de acuerdo que en desacuerdo y (–) si, por el contrario, se está más en desacuerdo que de acuerdo. Los veinte ítems, correspondientes a cada EA, se distribuyeron aleatoriamente en el cuestionario. Así se obtenían los datos precisos para medir el nivel de utilización de cada sujeto respecto a los cuatro estilos.

Respecto a la **descripción** del cuestionario, cabe decir que se responde de forma anónima y nominal. *Anónima*, para facilitar la sinceridad de las respuestas en el conjunto de estudiantes (261) que no se sometían al experimento y con los que el contacto se limitó a la ejecución de dicho cuestionario. *Nominal*, en un contexto sin tensiones ni suspicacias, correspondiente a los discentes que se sometieron al experimento (38). Consideramos de sumo interés este hecho pues, dado el diseño de nuestra investigación, resultaba fundamental corresponder los datos de estos 38 cuestionarios –y sus correspondientes EA- con los resultados de la investigación experimental sobre metodología comparativa¹⁶.

El **fundamento teórico** en el que se apoya este cuestionario sobre EA no es otro que el del enfoque cognitivo del aprendizaje, que recorre transversalmente esta investigación. Dicho enfoque ya fue esbozado en los marcos de referencia, en donde se señalaba la división cuatripartita del aprendizaje, en línea con Kolb (1984), Honey y Mumford (1986) y Alonso (1994). Recordemos que estos autores proponían un proceso del aprendizaje dividido en cuatro etapas. Parece que las personas se concentran más en determinadas etapas del ciclo, de forma que aparecen claras preferencias por una u otra etapa. Estas preferencias reciben el nombre de Estilos de Aprendizaje (Alonso *et al.* 1994: 108):

1. Vivir la experiencia: *estilo activo*.
2. Reflexionar sobre la experiencia: *estilo reflexivo*.

¹⁶ Estos análisis pueden encontrarse en el capítulo VII (epígrafe VII.5).

3. Sacar conclusiones de la experiencia y generalizar, elaborar hipótesis: *estilo teórico*.
4. Planificar los pasos siguientes, es decir, aplicar lo aprendido: *estilo pragmático*.

Finalmente, nos quedan por señalar las **normas de presentación y aplicación** del cuestionario. El tiempo total que exigieron la presentación a los alumnos del cuestionario y su aplicación posterior fue de 40 minutos. La distribución de este tiempo fue de la siguiente manera:

- *Instrucciones básicas para la realización del cuestionario: 15 minutos.*
 - Breve introducción a la prueba realizada por el profesor (5 minutos). En esta presentación se explicó a los alumnos que el objetivo del cuestionario era obtener información para llevar a cabo un estudio sobre los EA de los estudiantes universitarios japoneses. Con estos datos se pretendía medir cómo estos estilos pueden influir en el mayor o menor rendimiento ante distintos planteamientos metodológicos en enseñanza de ELE.
 - Aclaración de varias de las normas que deben seguirse para contestar al cuestionario (5 minutos). El objetivo aquí es evitar interferencias de variables incontroladas. Se enfatiza de forma especial la sinceridad con la que deben responder y el hecho de que deben contestar a todas las cuestiones planteadas. Se explica, asimismo, el procedimiento para responder: una marca (✓) en las opciones correspondientes de los datos personales y de aprendizaje –partes I, II y III- y un signo (+) / (–) en la parte IV dedicada a los EA.
 - Lectura individual y atenta de las instrucciones (5 minutos). Se aclaran también dudas de procedimiento antes de empezar.

- *Realización del cuestionario: 25 minutos.*

VI.4.3.2. Prueba de rendimiento:

Un test de lenguaje es un procedimiento para reunir datos sobre las capacidades lingüísticas, generales o específicas, de un individuo a partir de las respuestas dadas a una serie de tareas. Dichas tareas están diseñadas para establecer predicciones sobre el uso que ese individuo hará de las citadas habilidades en contextos reales (McNamara 2000: 11).

Será necesario, por tanto, que establezcamos una distinción entre los *datos* de la conducta del aprendiz –la lengua que produce al realizar el test- y lo que esos datos significan, es decir, lo que suponen en términos de *evidencia de competencia*. En nuestro caso, interpretaremos, por tanto, los datos de la prueba de rendimiento como evidencia de la capacidad lingüística en estudiantes sometidos a un tratamiento de FF consciente y estudiantes que no han realizado tal esfuerzo consciente.

VI.4.3.2.1. Catalogación:

Para llevar a cabo este estudio de metodología comparativa sobre la adquisición de ELE, lógicamente necesitamos tener medidas de la competencia lingüística de los sujetos antes y después del tratamiento de CF. Necesitamos, asimismo, un grupo de control que produzca medidas equiparables que nos permitan llevar a cabo el posterior análisis estadístico a partir del cual realizar las inferencias oportunas. Y necesitamos, finalmente, en ambos casos una prueba válida que nos proporcione dichas medidas.

Es preciso, por lo tanto, o bien elegir un test de lengua ya existente, o bien diseñar uno propio. Ante el carácter marcadamente específico de las tareas de gramática que deseábamos experimentar y de su contenido, se presentaba como

pertinente la segunda opción: el diseño propio. El resultado final aparece en el Anexo.

Así pues, al comenzar y finalizar el tratamiento, los estudiantes del grupo experimental y del grupo control deberían someterse a idéntico test. El test inicial –o pre-test- se convertiría, en virtud del estudio, en una prueba de competencia (*proficiency test*) y el test final –o post-test-, en una prueba de evaluación (*achievement test*). De esta forma quedaría catalogado el mismo instrumento empleado en dos ocasiones distintas, con propósitos igualmente distintos.

La **prueba de competencia** mira a la situación futura de uso de la lengua sin ninguna referencia, necesariamente, al proceso previo de enseñanza (Mcnamara 2000: 7). Es nuestra necesidad al comenzar el experimento: el contar con unos datos que puedan servir como referencia para una orientación futura: los posibles efectos que el tratamiento haya podido provocar sobre dichas medidas.

La **prueba de evaluación**, sin embargo, mira al pasado pues, precisamente, está asociada con el proceso de instrucción (Mcnamara 2000: 6) y está relacionado con valorar lo que se ha aprendido de un programa establecido. En nuestro caso, se trata de acumular evidencia, al final de las cuatro sesiones de CF / no CF, para ver si ha existido progreso y dónde ha tenido lugar dicho progreso (grupo de tratamiento/grupo de control) en términos de logros de aprendizaje.

El hecho de que la prueba de pre-tratamiento sea igual a la de post-tratamiento no invalida, como veremos más adelante, la investigación. La identidad entre ambos tests es, aquí, absolutamente necesaria para que la comparación sobre los resultados del aprendizaje pueda ser lo más precisa posible. El efecto de recuerdo que podría provocar el uso del mismo instrumento en dos ocasiones diferentes, creemos que aquí no puede producirse al mediar entre ambas realizaciones un período de cuatro semanas.

VI.4.3.2.2. Fundamento teórico:

Los tests están basados en teorías sobre la interacción entre la lengua y su entorno (adquisición) y la manera en la cual se concibe este hecho se reflejará en el diseño del test. Así pues, si las teorías del lenguaje se han desarrollado en direcciones muy diferentes a lo largo de los años, los tests reflejarán también esa variedad de orientaciones teóricas.

El acercamiento que aquí se adopta es el **cognitivo**. Los marcos de referencia de esta investigación ya fueron inscritos en una concepción del lenguaje como una actividad esencialmente cognitiva. El uso de la L2- se concebirá, por tanto, en términos de parámetros cognitivos, tales como *conocimiento*, *habilidad* y *competencia*. Conceptos todos ellos que se reflejarán en el entramado del test.

VI.4.3.2.3. Diseño:

Nuevamente, a la hora de elegir el diseño adecuado del test se nos presentaban varias opciones. Una de ellas era la de los tests integradores, aquellos que incluyen las destrezas orales y las escritas. Sin embargo, planteaban la problemática del consumo excesivo de tiempo y la dificultad para medir. Por otro lado, la complejidad que entraña aplicar el marco comunicativo directamente al diseño de un test nos hizo rechazar también esta alternativa. La decisión se decantó, pues, hacia el uso de la **prueba de aspectos clave** (*discrete point test*), cuyo modelo fue apoyado por la teoría y la práctica de la psicometría, la ciencia que emergió para medir las habilidades cognitivas (Mcnamara 2000: 14).

Analicemos ahora los **pasos seguidos** a la hora de diseñar el test:

1. *Establecer los límites y condiciones bajo los cuales se iba a administrar el test:* ya hemos mencionado cómo, aunque el papel propiamente comunicativo era uno de los objetivos de interés (no en

vano las tareas de gramática pretenden integrar forma y comunicación), no podía tomarse como tal en el test. En este sentido, es cierto que la dimensión social de la comunicación se convierte en parte de lo que el estudiante necesita saber. Por lo tanto, pasa a integrar las dimensiones cognitivas de una buena actuación en la L2 por parte del aprendiz. Sin embargo, este punto de vista no siempre puede tornarse explícito –y conseguir las máximas garantías de validez- en los esquemas de evaluación (McNamara 2000: 22).

2. *Establecer los criterios para su elaboración:* en este uso del lenguaje provocado, dos pautas parecieron importantes: (a) eliminar formas que se juzgaran no estándar o innecesarias y (b) construir las preguntas a partir de redes –nítidas y precisas- de forma/función, en las cuales diferentes formas se usan para desarrollar diferentes funciones.
3. *Establecer el contenido:* esta operación incluía previamente un cuidadoso muestreo del dominio del test, es decir, del área de conocimiento que constituye el objeto de la prueba. Como se ha visto en el análisis de las tareas, la selección de las estructuras problemáticas se hizo tras un minucioso análisis de las interlenguas de los estudiantes japoneses de ELE. El contenido del test debía responder, pues, a esta selección previa.
4. *Establecer las partes:* así, el test quedaría constituido por cuatro partes –o preguntas- , correspondiendo cada una de ellas a los cuatro aspectos gramaticales seleccionados:
 - el contraste imperfecto/indefinido
 - la concordancia
 - la determinación
 - el contraste *ser/estar*

5. *Establecer el formato:* en puridad, al tratarse de un test de puntos discretos, debería incluirse no sólo un único canal –oral o escrito- , sino también una sola dirección –receptiva o productiva- (McNamara 2000: 96). En nuestro caso, se cumple la primera premisa –pues se atiende sólo al canal escrito, como hemos dicho ya- pero no la segunda –pues aparecen como necesarias para completar las preguntas la recepción y la producción- .

- La primera pregunta –que trata el *contraste imperfecto/indefinido*- es un texto adaptado sobre la vida del pintor Salvador Dalí¹⁷, con una narración de algunos de los hechos más relevantes y con descripciones de su carácter. En el texto aparecen remarcadas en mayúsculas diez opciones del contraste imperfecto/indefinido para que el estudiante rodee con un círculo la respuesta correcta.
- La segunda pregunta está dedicada a medir el conocimiento en la *concordancia*, tanto en género y número como en número y persona. Aquí se persigue que el estudiante rellene los huecos dejados en blanco en diez frases confeccionadas *ex profeso* para la prueba, teniendo en cuenta los casos vistos en la tarea correspondiente.
- La tercera pregunta se refiere a la *determinación*. También son diez las frases seleccionadas, pero en este caso se trata de frases correctas y erróneas –éstas últimas producidas por estudiantes japoneses- ante las cuales los discentes que participan en el experimento deben realizar juicios de gramaticalidad para determinar su corrección o incorrección. En este último caso, deben corregir el error –o errores- presentes en la oración.

¹⁷ Sánchez Vidal, A. (1994). *Dalí*. Madrid: Alianza.

- Finalmente, la cuarta pregunta le pide al estudiante que cubra los espacios en blanco de diez frases con las formas correctas de “*ser*” o “*estar*”. La selección se realiza en todos los casos en contextos obligatorios –en los que sólo cabe una de las opciones- para evitar ambigüedades y dificultades a la hora de medir.
6. *Establecer el tiempo* que ocuparía la realización del test: se determinó, después de hacer una prueba piloto entre varios estudiantes, que la duración estimada para su realización sería de 40 minutos. No se observaron problemas de falta de tiempo para completarlo.
 7. *Establecer la medición*: el cómputo total de las respuestas correctas fue de 40 puntos, 10 para cada una de las preguntas y 1 para cada uno de los ítems. Puesto que el tratamiento había sido holístico, al considerar la evolución de las cuatro estructuras en conjunto, la valoración debía tener, necesariamente, este mismo carácter global. La subjetividad del evaluador se redujo, pues las categorías evaluadoras fueron claras y precisas. En cualquier caso, recordemos, para terminar, una cuestión importante: cuando interpretamos los resultados de un test de lengua como indicadores de la capacidad lingüística de quienes hacen el test, surge la cuestión crucial de hasta qué punto podemos justificar la interpretación de que se ha producido *verdaderamente* la adquisición.

VI.5. Validez interna y externa en la investigación:

A la hora de hablar del diseño de la investigación se señaló cómo las variables que se relacionan deben ser controladas, de forma que el grado de interdependencia que se descubra entre ellas no pueda ser debido a otros factores

que también podrían estar presentes en el contexto de la investigación. Definimos este hecho como la *validez interna* en la investigación.

Es importante señalar ahora los factores que pueden afectar a la *validez interna* de nuestro estudio:

a. Sensibilidad al instrumento de medida:

En nuestro caso, el instrumento de medida es un mismo test que se distribuye antes y después del tratamiento, con la finalidad de valorar el rendimiento de cada uno de los estudiantes y de las muestras en su totalidad, con medidas de tendencia central y de dispersión.

La razón de que el test inicial y el test final sean idénticos se justifica por el hecho de no querer introducir un cambio significativo en el índice de dificultad de la prueba. Ello podría constituir un sesgo que afectara a la variabilidad interna de la investigación.

Una objeción que podría plantearse a este tipo de diseño es que los aprendices pueden llegar a convertirse en *expertos* del test porque se familiarizan con él. Podría pensarse que el hacerlo provoca en ellos un efecto *de recuerdo* que puede llegar a invalidar los resultados obtenidos. Creemos que, a pesar de todo, debe mantenerse dicha *identidad*, pues el tiempo que media entre el test inicial y el test final en nuestra investigación es de cuatro semanas. Hatch y Farhady (1982: 22) señalan que, como una norma comúnmente aceptada, este tiempo que ha de transcurrir entre el pretest y el posttest ha de ser de, al menos, dos semanas. En el período aquí determinado de cuatro semanas, por tanto, resulta muy difícil que el llamado *efecto del test* se produzca y que, mediando este tiempo, los estudiantes se acostumbren a dicha prueba.

Finalmente, hay áreas de actuación lingüística que es poco probable que se beneficien de un efecto práctico, por ejemplo, los juicios de gramaticalidad

(Seliger y Shohamy 1989: 103) y de dichos juicios está formado el test inicial/final empleado. Recordemos que los juicios de gramaticalidad dependen del conocimiento subconsciente y que no pueden ser directamente enseñados, sino que son el resultado indirecto de convertirse en una persona competente en la L2. Los instrumentos que miden las destrezas cognitivas o metalingüísticas son, por lo tanto, menos proclives a verse favorecidos por un efecto práctico del test.

b. Variabilidad de los sujetos de la muestra:

Es obligado asumir que la población usada en la investigación ha de ser representativa de la población general a la que deseamos aplicar la investigación.

Los métodos usados para conseguir esta representatividad no son otros que el muestreo aleatorio y la asignación aleatoria. Ambos han sido llevados a cabo en el presente estudio.

c. Tamaño de la muestra:

Parece claro que cuanto mayor es el tamaño de la muestra, menor es el efecto de la variabilidad individual de los sujetos –o de cualquier otro factor relacionado con la población- sobre el resultado de la investigación.

En nuestro caso, podría objetarse que la muestra no es excesivamente amplia –38 sujetos- y, por lo tanto, con un alto riesgo de que la variabilidad distorsione el efecto real del tratamiento. Sin embargo, el tamaño de la población de la muestra en estudios de adquisición del lenguaje no siempre es un factor relevante y depende del diseño de la investigación, el tópico e incluso el tipo de datos que son el foco del estudio (Seliger y Shohamy 1989: 99).

d. Tiempo dedicado a la recogida de datos:

Puede pensarse que, para que los efectos del tratamiento interactúen con la competencia o habilidad de los sujetos y lleguen a revelarse, debe transcurrir más tiempo que un período de cuatro semanas.

Sin embargo, parece obvio que no existe una regla estricta para decidir cuánto tiempo es suficiente para recoger una muestra válida de datos en los que se muestre el efecto de un tratamiento (Seliger y Shohamy 1989: 100-101). Por otra parte, toda investigación tiene lugar en tiempo real y, puesto que la adquisición de la L2 tiene lugar también en tiempo real, los cambios en el funcionamiento del lenguaje pueden ser, en cualquiera de los casos, sutiles.

e. Desgaste del estudio:

En estudios de carácter longitudinal como el presente, llevados a cabo en períodos de tiempo más o menos prolongados, los sujetos pueden estar expuestos a otras fuentes de input en la L2 diferentes a aquellas medidas por la variable independiente o tratamiento.

Este hecho no constituye, sin embargo, una objeción seria a la validez interna de nuestra investigación, pues recordemos que nos encontramos ante un contexto de lengua extranjera y no de segunda lengua, en donde el riesgo de *contagio* de otro tipo de input sería, indudable mayor. Por otra parte, el estudio experimental se llevó a cabo al comienzo del curso japonés (mes de mayo), con lo cual la situación *intacta* de los aprendices estaba garantizada.

La *validez externa*, por su parte, tiene que ver con el hecho de que los resultados de la investigación puedan aplicarse a contextos fuera de aquellos en los que la investigación tuvo lugar (Seliger y Shohamy 1989: 95). En este caso,

los factores que pueden afectar a la validez externa de nuestra investigación serán los siguientes:

a. Características de la población:

En el caso de la validez externa, nuestro interés se sitúa en el grado con el cual la población objeto en el estudio –es decir, la muestra- tiene las mismas características que la población a la cual van a ser aplicados los resultados de la investigación, es decir, los estudiantes japoneses de ELE de nivel intermedio en contextos de escolarización universitaria. En este caso, la población usada en la investigación sí es un subconjunto específico de la población mayor. Como ya se ha señalado anteriormente, los criterios de selección de la muestra fueron rigurosos con el fin de lograr la máxima representatividad en dicha muestra.

b. Descripción explícita de la variable independiente:

Para que los resultados de la investigación puedan ser, o bien reproducidos o bien generalizados a una población mayor, la variable –o variables- independiente/s debe/n describirse tan explícitamente como sea posible (Seliger y Shohamy 1989: 108).

En nuestro caso, ya ha sido dicho cómo las variables independientes son dos: método de enseñanza (Concienciación Formal) y estilo de aprendizaje. Ambas han sido desarrolladas de forma clara y precisa en los marcos teóricos de referencia. Las condiciones bajo las cuales dichas variables se han controlado en el estudio están siendo explicadas en el presente capítulo. Con ello, el carácter explícito requerido para dicha variable queda asegurado en el estudio.

c. Entorno de la investigación:

El hecho mismo de investigar a un grupo de sujetos –y, por tanto, la investigación y su entorno- puede afectar a la conducta de dichos sujetos durante

tratamientos experimentales de este tipo. Puede introducir un efecto distorsionador que influya en el resultado final.

Así, por ejemplo, los aprendices japoneses de ELE pueden estar más motivados, simplemente porque se les ha dicho que están participando en un estudio que ayudará al investigador a comprender el proceso de aprendizaje de la lengua. O, incluso, la presencia del investigador –que, en nuestro caso, es también el profesor- puede introducir ese elemento de alteración que modifique los resultados y haga que éstos no puedan ser ya generalizables.

Sin embargo, la investigadora, por su experiencia docente a estudiantes japoneses, buscó primeramente crear un clima de confianza durante el tratamiento. Asimismo, recordemos que se trata de un estudio longitudinal, llevado a cabo en un tiempo más o menos prolongado –cuatro semanas-, tiempo suficiente para que los estudiantes se acostumbren a la presencia del investigador y ésta llegue a ser menos turbadora para ellos.

d. El investigador:

El hecho de que el investigador se identifique con el profesor que desarrolla la metodología comparativa puede ser visto, en un principio, como un nuevo factor que invalida los resultados de cara a su generalización posterior. Puede pensarse, así, que el investigador no es del todo neutral y que puede influir en los discentes para que éstos suministren determinadas respuestas, a través de cambios en el tono de voz, cejas levantadas u otras formas de lenguaje corporal.

Debe señalarse, en este sentido, que la neutralidad durante el tratamiento se cuidó de forma escrupulosa. Por otra parte, como ya fue señalado en su momento, mayor que el riesgo en la identificación *Investigador = Profesor*, son las ventajas que pueden desprenderse de tal coincidencia. Fundamental es así que para que una investigación sobre el aprendizaje en la clase y el currículo pueda

ser efectiva, su desarrollo debe llevarlo a cabo quien más cercano está al campo de acción de la clase, es decir, el profesor (Nunan 1989: 2).

e. Metodología en la recogida de datos:

Es importante reunir datos procedentes de diversas fuentes para conseguir grados deseables de validez concurrente. En nuestro caso, y como ya fue señalado en el diseño y en la selección de los instrumentos, se recogieron datos a través de un test de rendimiento –que pretende medir la eficacia de un método de enseñanza- y también a través de un cuestionario que pretende diagnosticar los EA de los estudiantes japoneses.

Con ello, no sólo se persigue emplear múltiples perspectivas, necesarias para cualquier cuestión específica de investigación (Larsen-Freeman y Long 1994: 54). Se busca también que la investigación responda al favorable engarzamiento entre la didáctica y el aprendizaje de lenguas y ya sabemos que para llevar a cabo una enseñanza adecuada es necesario conocer el EA de aquellos a quienes enseñamos. No podremos medir correctamente un factor –la enseñanza- si lo aislamos de su réplica –el aprendizaje-.

f. El tiempo:

El efecto del tiempo ya fue señalado con referencia a la validez interna. Hicimos notar en aquella ocasión que los efectos del experimento –y, por tanto, la aparición de los datos de la lengua objeto- podían no tener lugar en el lapso de tiempo definido.

Al centrarnos ahora en la validez externa, está en juego el grado con el cual el marco de tiempo determinado por el contexto de la investigación, puede aplicarse al mundo real al cual se generalizarán los resultados de la investigación. Este hecho es especialmente importante cuando, como en nuestro caso, se utiliza un test final como variable dependiente. Dicha prueba puede, en realidad, estar

midiendo diferencias a corto plazo, efectos *de recuerdo* después de un tratamiento longitudinal.

No debe olvidarse, en este sentido, que la adquisición de una segunda lengua es un proceso a largo plazo y que, en cualquier caso, es muy difícil establecer criterios estrictos que acoten con absoluta precisión el tiempo del *cambio* en la L2.

Sin embargo, cuatro semanas nos parece un tiempo ni lo suficientemente corto como para que los cambios no tengan lugar, ni lo suficientemente extenso como para que los cambios puedan ser debidos a otras variables extrañas difíciles de controlar para el investigador. Entre ellas, por ejemplo, el influjo que pueda tener sobre el estudiante el acceso a otras fuentes de input: otras clases de L2 o cursos en el extranjero durante el período de vacaciones.

CAPÍTULO VII: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

VII. 1 . Presentación:

A la luz del necesario diálogo Enseñanza–Aprendizaje en la investigación sobre ASL, parecía conveniente que el punto de partida fuera un diagnóstico de los EA. Se ha insistido a lo largo del estudio en que sólo conociendo cuál es el EA de nuestros estudiantes, podremos saber qué principios didácticos funcionarán mejor con ellos. En los estudios de ILE desarrollados en el capítulo anterior no encontrábamos integrado este elemento –tan importante en cualquier didáctica que pretenda resultar eficaz- del estilo de aprendizaje. Se necesitaba, pues, este primer análisis en el que se diagnosticaría el EA de una población representativa japonesa, tomada como referente para catalogar en su correspondiente EA a la muestra sometida a experimentación.

El segundo análisis se centra en la Didáctica y, por lo tanto, se engarza al anterior de una forma natural. Dentro de la investigación actual que, con carácter experimental, se lleva a cabo en Lingüística Aplicada se toman aquí como referentes los trabajos de Fotos y Ellis (1991) y Fotos (1994) sobre la Concienciación Formal que ya han sido analizados. Estimamos conveniente realizar una investigación de similares características para el caso de ELE en Japón, dada la escasez de este tipo de estudios experimentales en el campo de la adquisición del español. Resultaba necesario, por tanto, profundizar en esta dirección de la investigación. Principalmente, si se trata de un conjunto de criterios didácticos –como los contenidos en la CF- que se centran en el aprendiz y en su proceso de aprendizaje. Éste era, pues, el segundo análisis requerido.

El análisis de nuestros datos medirá, por lo tanto:

1. Dentro de la **investigación sobre EA**, cuáles son los estilos que correlacionan mejor entre sí y cuál puede atribuirse de forma mayoritaria a los universitarios japoneses, estudiantes de ELE.
2. Dentro de la **investigación experimental**, si existen diferencias significativas basadas en el tipo de tratamiento que se aplica al grupo experimental (CF) y al grupo control, que no ha recibido el tratamiento basado en la consciencia. Tales diferencias serán analizadas en una doble dimensión:
 - *Longitudinal* (“horizontal”): se indagará si el tratamiento, a lo largo del tiempo, ha producido diferencias estadísticamente significativas entre el test inicial y el test final en cada uno de los grupos.
 - *Comparativa* (“vertical”): se examinarán aquí las comparaciones oportunas que puedan proporcionarnos los datos del post-test en ambos grupos.

Para terminar, integraremos ambas investigaciones con el objeto de descubrir hasta qué punto las tareas de CF producen un resultado en los estudiantes con un EA Reflexivo y/o Teórico mejor que en aquellos que cuentan con un EA Activo y/o Pragmático. También veremos si la CF funciona mejor para los estudiantes reflexivos y/o teóricos que el enfoque sin consciencia al que vienen siendo sometidos.

El análisis de datos que ahora llevamos a cabo se convierte en el producto de todas las consideraciones anteriores, involucradas en el diseño y planificación de la investigación. Así, la técnica del análisis de datos que empleemos en cada caso, dependerá, principalmente, de la naturaleza del problema de investigación, del diseño elegido para investigarlo y del tipo de datos recogidos (Seliger y Shohamy 1989: 201). Este análisis será valioso, por tanto, en

la medida en la que se establezca una relación entre éste y los otros componentes de la investigación. Se procurará en todo momento determinar esta relación de forma que el estudio forme un todo compacto.

El estudio de los datos ha sido llevado a cabo mediante técnicas estadísticas. Este hecho hace que la investigación sea más manejable y eficiente. No en vano la estadística es la disciplina que ha desarrollado una variedad de técnicas para analizar los datos numéricos de una forma eficaz y precisa.

El diseño estadístico es, además, de suma importancia para todo aquel que quiera responder a cuestiones sobre adquisición de L2 y comportamiento lingüístico. Recordemos que la investigación es sólo un conjunto de convenciones, la forma más rigurosa de formular preguntas y buscar respuestas. Y la estadística nos proporciona la manera de interpretar y extender los descubrimientos –las respuestas que hallemos- más allá de los humildes experimentos que podamos hacer (Hatch y Farhady 1982).

VII. 2 . Estructuración del análisis:

A la hora de mostrar los datos de los dos bloques de investigación – Estilos de Aprendizaje y Concienciación Formal- y con el fin de proporcionar una mejor comprensión de los mismos, seguiremos un orden determinado:

I. ANÁLISIS DE DATOS:

- *Pruebas estadísticas aplicadas:*

Se señalarán aquí los análisis estadísticos que se hayan aplicado, con el fin de que los resultados puedan ser verificados en cualquier momento.

- *Descripción de los datos:*
 - Presentación de tablas estadísticas descriptivas que contengan: (1) el tamaño de la *muestra* (*N*) con la que estemos trabajando en cada momento, (2) la principal medida de tendencia central, que es la *media*, y (3) la principal medida de dispersión, que es la *desviación típica*¹.
 - Explicación de estos datos.

II. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS: en este apartado se procederá a explicar el significado de los resultados mostrados en la sección anterior y se indicará qué puede inferirse de ellos, cuáles son sus implicaciones y cómo estas implicaciones pueden contribuir al conocimiento existente en el área de la investigación. Se trata, en definitiva, de ir más allá de los resultados, hacia las conclusiones y recomendaciones a las que nos puedan conducir esos resultados.

VII. 3 . Investigación sobre los Estilos de Aprendizaje:

VII.3.1. Análisis de datos:

El análisis estadístico de toda la investigación se realizó en el Centro de Proceso de Datos de la Universidad Complutense de Madrid², utilizando el programa SAS (SAS System for DEC OSF1 Versión 6.12).

¹ Una serie de análisis estadísticos, complementarios a éstos que se ofrecen en el cuerpo del texto, puede encontrarse en el Anexo C.

² Debo agradecer aquí la valiosa ayuda de Santiago Cano, estadístico de este Centro, que en todo momento supo responder con paciencia infinita a mis preguntas sobre este campo.

VII.3.1.1. Pruebas estadísticas aplicadas:

Para la estadística descriptiva de las variables categóricas se empleó el procedimiento FREQ, con la obtención de frecuencias y porcentajes de las categorías (Cody y Smith 1997).

Para la relación bivalente entre variables categóricas también se tuvo en cuenta este procedimiento FREQ. Se utilizó, asimismo, el test de la Chi-cuadrado para comparar las distribuciones de las distintas variables cualitativas (Estilos de Aprendizaje). Aquí se emplea, no sólo el test de la Chi-cuadrado, sino también el test exacto de Fisher, para muestras pequeñas o celdas con pocos individuos (Everitt 1992; Cody y Smith 1997).

VII.3.1.2. Presentación y descripción de los datos:

En la investigación sobre EA, de todos los cuestionarios distribuidos (300), uno fue considerado nulo y, por lo tanto, eliminado del cómputo total de nuestra muestra. Así, para este estudio tenemos una muestra definitiva de 299 sujetos pertenecientes a siete universidades diferentes. El perfil de esta muestra ya fue definido en el capítulo anterior³.

En la tabla 7.1. que se muestra a continuación presentamos los datos obtenidos para cada estilo. Se observa que los estilos Reflexivo y Teórico obtienen una puntuación en las medias más elevada que el resto: *12.24* y *10.39* respectivamente.

³ Epígrafe VI.4.2.1

N = 299	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
Medias	10.26	12.24	10.39	9.36
Desv. Típica	3.47888903	3.03594916	3.828197	3.195668321

Tabla 7.1. Estilos de Aprendizaje

Llegados a este punto, es necesario recordar que el cuestionario utilizado para medir los EA de los universitarios japoneses, estudiantes de ELE, consta de 80 ítems. Se estructura en cuatro secciones de 20 ítems cada una, correspondientes a los cuatro EA (*Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático*). Todos los ítems aparecen distribuidos de forma aleatoria formando un solo conjunto. La puntuación absoluta que el sujeto obtuvo en cada grupo de 20 ítems se convierte en el nivel que alcanza dicho sujeto en cada uno de los cuatro EA. Es preciso señalar que la puntuación máxima de 20 puntos no se da en ninguno de nuestros estudiantes encuestados, lo cual viene a confirmar los resultados del cuestionario CHAEA que tomamos como fuente.

El primer criterio de interpretación que debemos considerar es la relatividad de las puntuaciones obtenidas en cada estilo. Es decir, no significa lo mismo obtener, por ejemplo, una puntuación de 14 en Activo que 14 en Pragmático, en Teórico o en Reflexivo. Cada una de estas puntuaciones será interpretada en función de los resultados de todos los sujetos participantes con quienes comparamos estos datos individuales.

Así, una vez que descubrimos que el estudiante ha puntuado 14 en Activo, debemos averiguar qué significa ese 14 al compararlo con toda la muestra que facilita el baremo general de interpretación. Según este baremo sabremos quién está en la media –*preferencia moderada*– de cada estilo, quién por encima –*preferencias alta y muy alta*– y quién por debajo –

preferencias baja y muy baja-. Siguiendo las sugerencias de Alonso *et al.* (1994: 112), hemos agrupado los resultados obtenidos por los sujetos de nuestra muestra en estos cinco niveles:

- * *Preferencia muy alta*: el 10% de las personas que han puntuado más alto.
- * *Preferencia alta*: el 20% de las personas que han puntuado alto.
- * *Preferencia moderada*: el 40% de las personas que han puntuado con nivel medio.
- * *Preferencia baja*: el 20% de las personas que han puntuado bajo.
- * *Preferencia muy baja*: el 10% de las personas que han puntuado más bajo.

Así quedarían distribuidos –como en una curva normal o campana de Gauss- las preferencias obtenidas a partir del análisis del cuestionario:

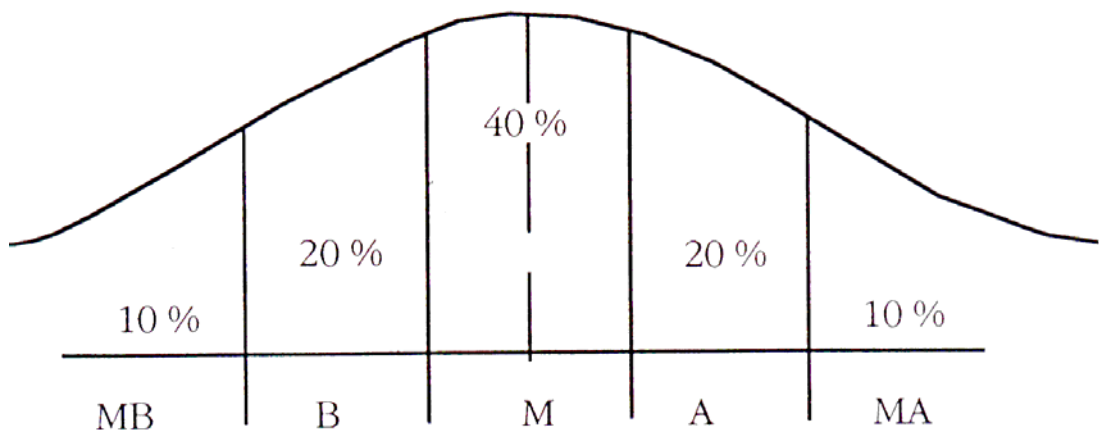


Figura 7.1. Representación de la curva normal

Donde:

MB = preferencia Muy Baja

B = preferencia Baja

M = preferencia Moderada

A = preferencia Alta

MA = preferencia Muy Alta

Hay que señalar que las medias obtenidas en cada EA por el total de la muestra, se sitúan siempre dentro de la preferencia moderada. En la tabla 7.2. se presentan los percentiles que marcaron los límites en las preferencias de los EA por parte de los estudiantes japoneses.

	<i>ACTIVO</i>	<i>REFLEXIVO</i>	<i>TEÓRICO</i>	<i>PRAGMÁTICO</i>
Percentil 10	6	8	5	5
Percentil 30	8	11	8	8
Percentil 70	12	14	13	11
Percentil 90	15	16	15	13

Tabla 7.2. Percentiles para el baremo general de la muestra

Conforme a esta técnica de percentiles, por debajo del P10 queda el 10% de la muestra, así como por encima del P90, utilizándose los percentiles 30 y 70 para marcar los límites del 20% y del 40% de la muestra sometida a estudio. Así quedaría establecido nuestro baremo general para las preferencias en los EA:

N = 299	10% <i>Preferencia</i> <i>MUY BAJA</i>	20% <i>Preferencia</i> <i>BAJA</i>	40% <i>Preferencia</i> <i>MODERADA</i>	20% <i>Preferencia</i> <i>ALTA</i>	10% <i>Preferencia</i> <i>MUY ALTA</i>
ACTIVO	0-6	7-8	9-12 Media (10,27)	13-15	16-20
REFLEXIVO	0-8	9-11	12-14 Media (12,24)	15-16	17-20
TEÓRICO	0-5	6-8	9-13 Media (10,40)	14-15	16-20
PRAGMÁTICO	0-5	6-8	9-11 Media (9,37)	12-13	14-20

Tabla 7.3. Baremo general abreviado. Preferencias en EA

En la tabla 7.3 se presentan los límites de cada uno de los intervalos de las preferencias en los distintos EA, así como la nota media que, como es lógico, siempre coincidirá con la preferencia moderada.

Los EA que puntuaron con una nota media más alta –Reflexivo y Teórico- obtienen también unos intervalos para sus notas con límites mayores en la Preferencia Alta: 15 y 14 en Reflexivo y Teórico, frente a 13 y 12 en Activo y Pragmático, respectivamente. Así, aunque puedan parecer próximas las notas medias correspondientes a los estilos Activo (10.27) y Teórico (10.40), el baremo realizado nos confirma la mayor exigencia del estilo Teórico (14) frente al Activo (13).

Ahora ya podemos responder a la pregunta que nos hacíamos líneas más arriba: ¿qué significa, para un mismo estudiante, obtener 14 en los cuatro EA?. Consultamos nuestro baremo y descubrimos que:

- En estilo Activo, la puntuación 14 significa Preferencia Alta.
- En estilo Reflexivo, la puntuación 14 significa Preferencia Moderada
- En estilo Teórico, la puntuación 14 significa Preferencia Alta.
- En estilo Pragmático, la puntuación 14 significa Preferencia Muy Alta.

En la tabla 7.4. se presentan todas las puntuaciones posibles en los distintos estilos respecto a las preferencias, así como la localización aproximada de las notas medias, señaladas mediante un asterisco. Esta tabla nos sirve, en realidad, como una regla de medida para clasificar las distintas puntuaciones, obtenidas en el cálculo de los ítems que se respondieron positivamente en cada uno de los estilos.

VII.3.2. Interpretación de los datos:

Tal y como ha sido señalado en el análisis de datos previo, las medias más altas corresponden a los estilos Reflexivo (12.24) y Teórico (10.40), seguidas de las medias correspondientes a los estilos Activo (10.27) y Pragmático (9.37).

Estos resultados –obtenidos al aplicar una adaptación del cuestionario CHAEA a una muestra representativa de 299 universitarios japoneses, estudiantes de ELE- pueden plasmarse claramente en un gráfico al que llamaremos Perfil de Aprendizaje y que aparece representado en la Figura 7.2:

	<i>ACTIVO</i>	<i>REFLEXIVO</i>	<i>TEÓRICO</i>	<i>PRAGMÁTICO</i>
10%	20	20	20	20
Preferencia	19	19	19	19
Muy alta	18	18	18	18
	17	17	17	17
	16		16	16
				15
				14
20%	15	16	15	13
Preferencia	14	15	14	12
Alta	13			
40%	12	14	13	11
Preferencia	11	13	12	10
Moderada	* 10,27	* 12,24	11	* 9,37
	10	12	* 10,40	9
	9		10	
			9	
20%	8	11	8	8
Preferencia	7	10	7	7
Baja		9	6	6
10%	6	8	5	5
Preferencia	5	7	4	4
Muy baja	4	6	3	3
	3	5	2	2
	2	4	1	1
	1	3	0	0
	0	2		
		1		
		0		

Tabla 7.4. Baremo general

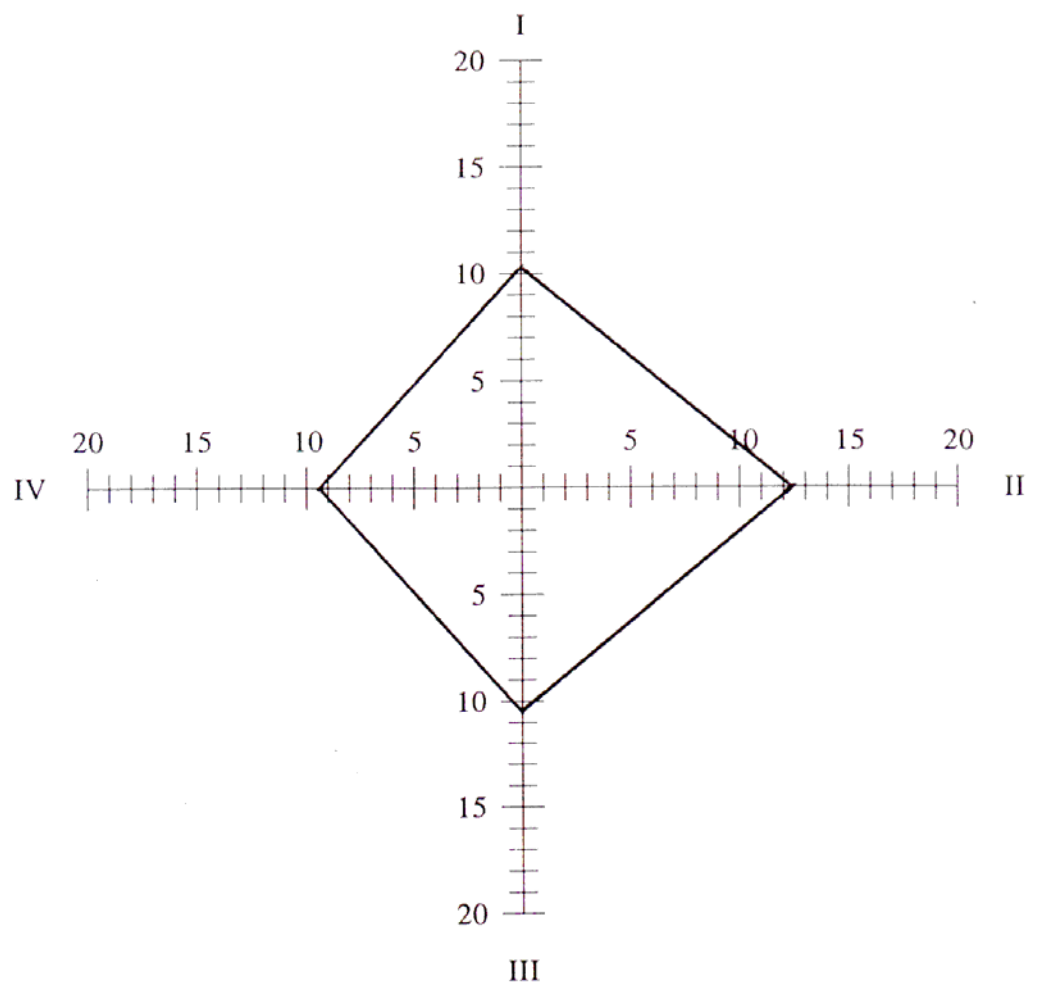


Figura 7.2. Perfil de aprendizaje de toda la muestra

- I. ESTILO ACTIVO
- II. ESTILO REFLEXIVO
- III. ESTILO TEÓRICO
- IV. ESTILO PRAGMÁTICO

En el eje de coordenadas se han unido los valores de las medias obtenidas en cada uno de los cuatro EA, formando una figura cercana a un rombo en donde señalamos:

- En el ángulo superior (eje de ordenadas positivo), la media total en estilo *Activo* (I) = 10.27
- En el ángulo de la derecha (eje de abcisas positivo), se encuentra la media total en estilo *Reflexivo* (II) = 12.24
- En el ángulo inferior (eje de ordenadas negativo) se encuentra la media total en estilo *Teórico* (III) = 10.40
- En el ángulo izquierdo (eje de abcisas negativo) se encuentra la media total en estilo *Pragmático* (IV) = 9.37

Conforme a la caracterización de los cuatro EA realizada en el Capítulo III de los marcos teóricos (epígrafe III.2.3.3.) y a la luz de estos resultados, podemos decir que nuestros estudiantes japoneses, a la hora de aprender el español:

❶ Estarán bien capacitados, sobre todo, para recoger datos y analizarlos con detenimiento antes de llegar a una conclusión. Preferirán

considerar todas las alternativas posibles antes de actuar y no les gustará intervenir hasta que consideren dominada la situación. Son, por tanto, estudiantes ponderados, receptivos, analíticos y exhaustivos en su proceso de aprendizaje de lenguas. También son observadores, pacientes, cuidadosos y lentos. *Son estudiantes reflexivos.*

② Tenderán, asimismo, a ser perfeccionistas en la clase de ELE y este hecho les inhibirá en el momento de participar. Integrarán los hechos lingüísticos en teorías coherentes. Sentirán, asimismo, preferencia por analizar y sintetizar la gramática. Serán estudiantes buenos en el momento de estructurar y abstraer los contenidos del aprendizaje lingüístico. Buscarán, en todo momento, la racionalidad y la objetividad. Son lógicos, disciplinados, ordenados, sintéticos, razonadores y buscadores de hipótesis, de modelos y de porqués. *Son estudiantes teóricos.*

③ Habrán de mejorar, sin embargo, en saber llevar a la práctica los contenidos del aprendizaje lingüístico y, por lo tanto, en actuar de forma inmediata y segura. También deberán implicarse más plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias y en el hecho de mirar éstas como desafíos y no como obstáculos amedrentadores. *Son, por tanto, estudiantes menos pragmáticos y menos activos.*

Otra aplicación interesante de los datos que nos proporciona el cuestionario sobre EA, es la de determinar el grado de relación entre los cuatro estilos –lo que se denomina *Análisis de Correlaciones* (Hatch y Farhady 1982: 192)- , al igual que el que se lleva a cabo en el cuestionario CHAEA (Alonso *et al.* 1994: 88). El interés básico aquí es determinar si las puntuaciones altas en el estilo Reflexivo, por ejemplo, vienen acompañadas también de puntuaciones altas en el estilo Teórico. O si existen dos estilos que correlacionen negativamente, es decir, que las puntuaciones altas de uno correspondan a puntuaciones bajas del otro.

Son posibles, en principio, las siguientes correlaciones entre los diferentes EA:

1. Activo – Reflexivo
2. Activo - Teórico
3. Activo - Pragmático
4. Reflexivo - Teórico
5. Reflexivo - Pragmático
6. Teórico – Pragmático

Mediante el coeficiente de correlación de Pearson estudiamos –en nuestra muestra de 299 sujetos- las relaciones posibles entre los EA y su grado de correlación. El resultado es el siguiente:

	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
ACTIVO	•			
REFLEXIVO	- 0.15005	•		
TEÓRICO	- 0.19561	0.53815	•	
PRAGMÁTICO	0.16928	0.26659	0.49493	•

Tabla 7.5. Matriz de correlación EA

El estadístico que describe la relación entre dos variables⁴ se denomina *coeficiente de correlación* (Hatch y Farhady 1982: 195) y se corresponde con los índices arriba señalados. Este índice se sitúa entre -1 (correlación negativa perfecta) y 1 (correlación positiva perfecta), siendo 0 la ausencia de correlación (Seliger y Shohamy 1989: 219). Según esta premisa, los índices arriba señalados muestran que la correlación positiva más alta se da entre los estilos Reflexivo y Teórico (0.53815), seguida de la correlación Teórico–Pragmático (0.49493), resultando incompatibles –por presentar una correlación negativa y, por lo tanto, estar inversamente relacionados aquí los EA- las correlaciones Activo–Reflexivo (-0.15005) y Activo–Teórico (-0.19561).

Así quedarían ordenadas, de mayor a menor, las diferentes

⁴ En este punto, no hablamos de variable con la acepción de *dependiente* o *independiente*, como en el caso de la investigación experimental. Tomamos este concepto aquí en su acepción estricta, pues el valor concreto que tomará el estadístico coeficiente de correlación dependerá de los valores de los EA. Estos valores, lógicamente, *variarán* en función de la muestra en que sean calculados (Pardo y San Martín 1998: 44).

correlaciones en nuestro estudio:

1ª) Reflexivo–Teórico	(.53815)
2ª) Teórico–Pragmático	(.49493)
3ª) Reflexivo–Pragmático	(.26659)
4ª) Incompatibles Activo–Teórico	(- .19561)
5ª) Activo–Pragmático	(.16928)
6ª) Incompatibles Activo–Reflexivo	(- .15005)

La forma más sencilla de ver las relaciones entre estos estilos es representarlas gráficamente a través de los *diagramas de dispersión* que presentamos a continuación. Así, por ejemplo, en el primer diagrama – Gráfico 7.1- que muestra el grado de correlación entre los estilos Reflexivo y Teórico (el coeficiente más alto entre todos), puede apreciarse una relación lineal positiva (porque es ascendente): las puntuaciones altas en la variable Reflexivo se corresponden con puntuaciones altas en la variable Teórico.

Igualmente puede percibirse este hecho en la correlación entre los estilos Teórico y Pragmático –Gráfico 7.2- , pues recordemos que ocupan el segundo lugar en el conjunto de los coeficientes de correlación señalados en esta muestra.

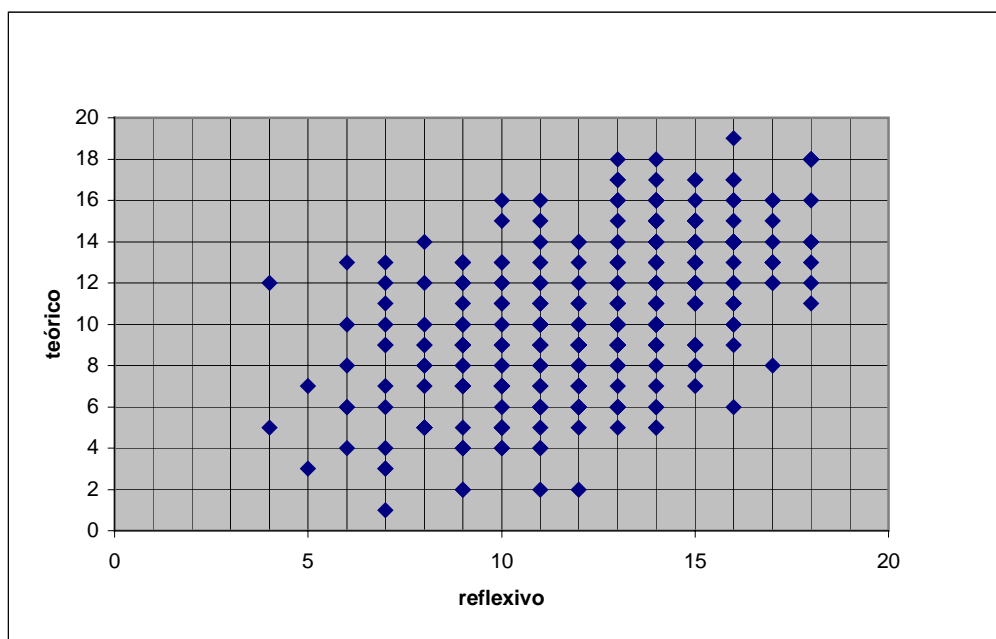


Gráfico 7.1. Grado de correlación entre EA Reflexivo y Teórico

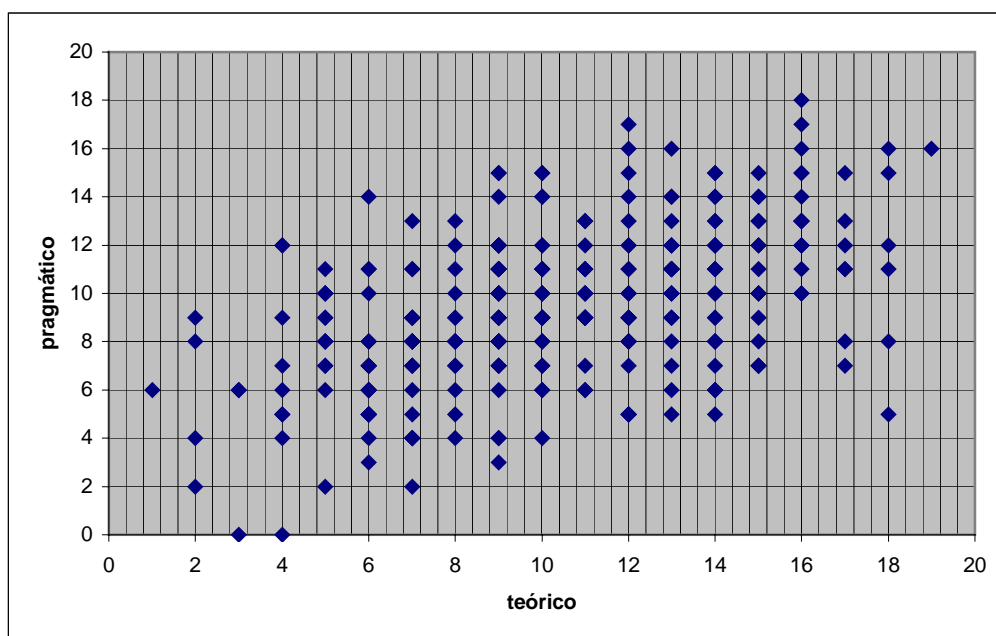


Gráfico 7.2. Grado de correlación entre EA Teórico y Pragmático

Por el contrario, el coeficiente de correlación entre los estilos Activo y Teórico es negativo: ello quiere decir que las puntuaciones altas de la variable Activo se corresponden con puntuaciones bajas en la variable Teórico. Por tanto, la línea que en el gráfico –Gráfico 7.3- muestre dicha relación será descendente (Hatch y Lazaraton 1991: 429). Conviene señalar que, puesto que nuestros coeficientes de correlación se distancian ligeramente del nítido 1 y -1 , lógicamente el grado de asociación será moderado –y no alto- y, por ello, los puntos se distanciarán, también levemente, de una línea central imaginaria. Cuanto más estrechamente se agrupen los puntos en torno a esa hipotética diagonal, más fuerte será la correlación entre las dos variables (Hatch y Farhady 1982: 196).

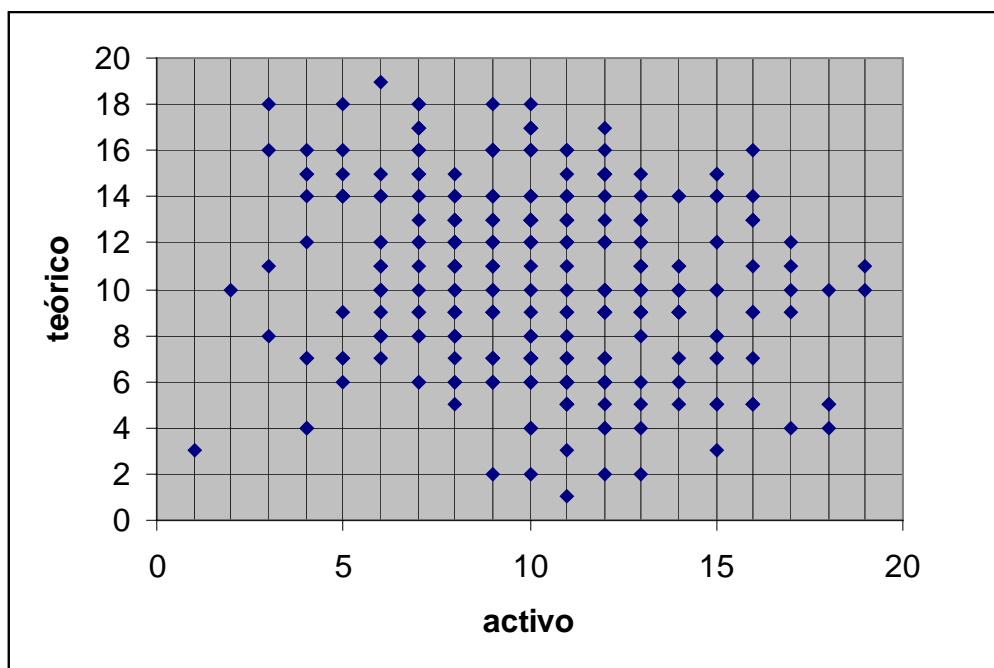


Gráfico 7.3. Grado de correlación entre EA Activo y Teórico

De suma importancia es indicar que los dos índices de correlación mayoritarios coinciden con el análisis realizado por C. Alonso, pues aquí también la combinación *Reflexivo–Teórico* es la que tiene un índice de correlación más elevado. Le sigue, en orden descendente, la correlación

Teórico–Pragmático, que también ocupa un segundo lugar en nuestro análisis. Igualmente resultan incompatibles aquí las combinaciones *Activo–Teórico* y *Activo–Reflexivo*, aunque éstas y el resto de combinaciones ocupan, en nuestro caso, un lugar diferente.

Decimos que consideramos estos resultados –coincidentes en ambas investigaciones- de gran transcendencia, pues autorizan la aplicación de esta tipología cuatripartita de los EA a un ámbito cultural tan distante de aquél en el que fue concebida. Lo importante es concluir, por tanto, que a través de este estudio comparativo, los cuatro EA que se presentan ofrecen combinaciones entre ellos en un orden lógico en el que no median barreras culturales.

Si tenemos presente la caracterización realizada líneas más arriba para nuestros estudiantes japoneses, es fácil deducir que combinen bien los Reflexivos con los Teóricos. Ambos estilos cognitivos se aproximan por la sintonía entre sus especificaciones respectivas. Este hecho queda confirmado, además, por ser los dos estilos que obtienen las medias más elevadas en el conjunto total de la muestra.

Así pues, los análisis realizados sobre nuestra muestra han confirmado, por el momento, la hipótesis inicial de que los estilos Reflexivo y Teórico son los mayoritarios entre la población de estudiantes universitarios japoneses. No sólo eso: también nos dicen que podemos aunar tales estilos bajo un solo criterio puesto que su índice de correlación es el más elevado de todos. Podemos hablar, así, de una **preferencia por el estilo de aprendizaje Reflexivo–Teórico entre los estudiantes japoneses de ELE**.

Ello quiere decir que, a la hora de buscar las correspondientes implicaciones didácticas que este hecho nos trae, deberemos indagar en:

1. Los criterios metodológicos que se ajustan a estos estilos. También aquellos que los mejoran u optimizan.
2. Los aspectos didácticos que interfieren y bloquean el aprendizaje lingüístico, porque no se ajustan a estos estilos.

Así, lo primero es utilizar al máximo los puntos fuertes del estilo –o estilos- preferido/s. Después de haber trabajado con los estudiantes estos aspectos –y siempre de forma gradual-, podremos introducirles en las actividades pedagógicas que permitan desarrollar y fortalecer los EA de baja preferencia: en este caso, los estilos Activo y Pragmático. Recordemos, en este sentido, que el discente más capacitado será aquél que sea capaz de aprender en cualquier situación que se presente. Para ello se necesita un buen nivel de preferencia en todos los EA.

Conviene precisar, antes de continuar, que no se trata de aplicar recetas universales con carácter automático. El docente ha de tener siempre en cuenta las variables del sujeto determinadas por un contexto y una situación concretos. Sin embargo, empeñados en buscar los mejores criterios didácticos que se adapten al estilo cognitivo de nuestros estudiantes japoneses, no debemos renunciar a diseñar –y probar- estrategias de acción en esta dirección. Una de estas estrategias es la que nos proporciona la aplicación de la teoría sobre los EA que –primero en los marcos teóricos y ahora en el análisis estadístico- desarrollamos. Éste –y no otro- ha sido el objetivo de este estudio.

Así, al estudiar las *propuestas didácticas que encajan mejor* con los aprendices que tengan preferencia alta o muy alta en estilo Reflexivo, resulta lógico asumir que tales discentes aprenderán mejor español cuando las actividades en ELE que les propongamos les permitan:

- Observar.
- Reflexionar sobre dichas actividades.
- Intercambiar opiniones con otras personas con previo acuerdo.
- Llegar a las decisiones a su propio ritmo.
- Pensar antes de actuar.
- Escuchar.
- Hacer análisis detallados.
- Tener posibilidad de leer o prepararse de antemano algo que le proporcione datos.

Los que tienen preferencia alta o muy alta en estilo Teórico aprenderán mejor cuando puedan:

- Sentirse en situaciones estructuradas que tengan una finalidad clara.
- Inscribir todos los datos en un sistema, modelo, concepto o teoría.
- Encontrar ideas y conceptos complejos capaces de enriquecerle.
- Participar en una sesión de preguntas y respuestas.
- Llegar a entender acontecimientos complicados.
- Tener tiempo para explorar metódicamente las asociaciones y las relaciones entre ideas, acontecimientos y situaciones.

Si pensamos en los criterios didácticos que conforman la CF, podemos afirmar que éstos se ajustan a los requisitos arriba señalados y pueden presentarse, así, como una buena alternativa metodológica para los estudiantes japoneses de ELE. Esta investigación sobre EA nos ofrece una primera aprobación. Será necesario esperar a la refutación necesaria de la investigación en metodología comparativa.

Algunas de las *contraindicaciones* que podrían darse a los docentes con estudiantes reflexivos y teóricos, como en nuestro caso, son las siguientes:

- Hacerles ocupar el primer plano.
- Forzarles a actuar de líderes.
- Hacerles dramatizar ante personas que les observan.
- Obligarles a representar algún rol.
- Hacerles participar en situaciones que requieran acción sin planificación.
- Presionarles con el tiempo.
- Hacerles participar en situaciones donde predominan las emociones y los sentimientos.
- Programar unidades didácticas que contengan problemas abiertos.
- Hacerles participar en actividades no estructuradas, de finalidad incierta.

Finalmente, resulta obvio –pero no menos importante- señalar que, cuando el estilo de aprendizaje del estudiante coincide con el estilo de enseñar del profesor, la evaluación del alumno sobre dicha didáctica es mucho más positiva. Ello redundará claramente en una mayor motivación y, en suma, en un mayor aprovechamiento en su proceso de aprendizaje.

VII. 4 . Investigación experimental:

VII.4.1. Análisis de datos:

VII.4.1.1. Pruebas estadísticas aplicadas:

Para la estadística descriptiva de las variables continuas se utilizaron los procedimientos MEANS y UNIVARIATE, así como para la descripción de las muestras: media, desviación estándar, máximo, mínimo, mediana, desviación estándar de la media, etc. (Cody y Smith 1997).

El análisis de la varianza, ANOVA, para la comparación de múltiples medias (Sofía, Takushoku y Gaigo) se llevó a cabo con el procedimiento ANOVA y GLM. Cuando el valor global de la *F de Snedecor* es significativo este test nos indica que las medias en los grupos no son iguales. Se aplica posteriormente el test de Duncan que realiza comparaciones múltiples de medias y que ordena dichas medias de menor a mayor. Compara asimismo las diferencias entre pares (menor-mayor), conectando los grupos que no difieren significativamente. De esta manera halla subconjuntos de medias no diferentes significativamente. Así, si dos medias se agrupan en un mismo subconjunto no son diferentes significativamente; en caso contrario, sí serán diferentes significativamente (Dixon y Massey 1983; Dunn y Clark 1987; Everitt y Der 1996; Cody y Smith 1997).

El análisis de medidas repetidas se realizó también con los procedimientos ANOVA y GLM, para la comparación de medias en distintos grupos (*experimental* y *control*) y para la comparación de medias en distintas unidades de tiempo (*test inicial* y *test final*). Aquí también hay que considerar que, cuando el valor global de la *F de Snedecor* es significativo, se nos indica que las medias en los grupos no son iguales (Dixon y Massey 1983; Dunn y Clark 1987; Everitt y Der 1996; Cody y Smith 1997).

VII.4.1.2. Presentación y descripción de los datos:

Para la realización del estudio, se escogieron de forma aleatoria tres universidades japonesas (*Gaigo*, *Sofía* y *Takushoku*) de entre las que habían sido objeto de la investigación sobre Estilos de Aprendizaje. Se administró un test de nivelación a una población de 84 estudiantes de dichas universidades. La distribución de los sujetos por centros y los resultados de dicho test se muestran en la siguiente tabla:

<i>Universidades</i>	<i>N=84</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típica</i>
<i>Sofía</i>	17	16.58	4.5285
<i>Takushoku</i>	23	14.34	2.7897
<i>Gaigo</i>	44	14.75	2.7460

Tabla 7.6. Datos de la muestra test de nivelación

Los datos extraídos de la prueba de nivelación fueron sometidos a un test ANOVA⁵ (ANalysis Of VAriance). Los resultados nos confirmaron que partíamos de una población uniforme, distribuida en tres muestras, en las que no había diferencias estadísticamente significativas:

Fuentes de variación FV	Suma de cuadrados SC	Grados de libertad Gl	Medias cuadráticas MC	Estadístico F
Intergrupos	55.40305	2	27.70152	2.724459
Intersujetos	823.5850	81	10.16771	
Total	878.9880			

Valor crítico = 3.11 ($p = 0.05$, $gl = 2/80$)

$2.72 < 3.11$ No significativo

Para la realización de este estudio experimental, partimos de una muestra incidental de 38 estudiantes, tal y como se señaló en el epígrafe VI.4.2.2., en donde aparece caracterizada dicha muestra. En la tabla 7.7. se presentan los datos obtenidos antes y después del experimento en el conjunto total de la muestra. Se observa una evolución positiva, tanto de la nota media –que aumenta- como de la desviación típica –que disminuye- .

<i>N</i> = 38	PRETEST	POSTEST
Media	21.39	25
Desviación típica	3.9080	3.8203

Tabla 7.7. Evolución de la muestra

Conviene señalar, antes de continuar, que en la presente investigación la competencia se define como logro en el conocimiento gramatical y que las medias extraídas del resultado total del test de rendimiento se obtienen a partir de un posible total de 40 puntos.

Posteriormente, se asignó de forma aleatoria el tipo de tratamiento que se iba a aplicar en cada centro. En la tabla que mostramos a continuación – Tabla 7.8- se presenta ya esta distribución de la muestra por grupos – experimentales y control- con su medida de tendencia central –nota *media*- y de dispersión –*desviación típica*- antes y después del experimento.

Centro	<i>N</i>	<i>Medidas</i>	<i>PRETEST</i>	<i>POSTEST</i>
<i>Sofía</i> (Grupo Experimental)	8	Media	24.62	27.50
		Desv. Típica	3.1594	3.2950
<i>Takushoku</i> (Grupo Experimental)	12	Media	21.83	25.08
		Desv. Típica	3.6390	3.2601
<i>Gaigo</i> (Grupo Control)	18	Media	19.66	23.83
		Desv. Típica	3.5147	4.0037

Tabla 7.8. Distribución por grupos

⁵ Esta prueba estadística nos permite comparar las medias de varios grupos –más de dos- simultáneamente (Hatch y Farhady 1982: 128).

Con el fin de poder asumir ambos grupos experimentales (Sofía y Takushoku) como uno solo –para poder realizar las inferencias oportunas- , se decidió comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas entre ellos. El análisis de los datos nos muestra la no existencia de estas diferencias y la confianza de que podemos hablar, por tanto, de un único grupo experimental. Así aparece representado en la Tabla 7.9.:

$N = 38$	<i>Medidas</i>	PRETEST	POSTEST
Gr. Experimental ($N = 20$)	Media	22.95	26.05
	Desv. Típica	3.6487	3.4101
Gr. Control ($N = 18$)	Media	19.66	23.83
	Desv. Típica	3.5147	4.0037

Tabla 7.9. Grupos Experimental y Control

Observamos en estos datos que la media entre el pretest y el posttest aumenta en ambos grupos –experimental y control- y que, mientras en el grupo experimental la desviación típica en el posttest ha disminuido con respecto al pretest, esta misma medida ha aumentado en el grupo control.

VII.4.2. Interpretación de los datos:

Una vez descritos los datos en el epígrafe anterior, es necesario explicar ahora qué significan y qué ideas podemos deducir de ellos.

Con respecto a la **evolución global de nuestra muestra** incidental de 38 estudiantes, mostrada en la Tabla 7.7., ya señalábamos cómo podía apreciarse una progresión ascendente de la media en el tiempo que transcurre

entre el pretest y el posttest (21.39 → 25) e, inversamente, una progresión descendente de la desviación típica en el mismo período (3.9080 → 3.8203).

Las medidas de tendencia central en el pretest se encuentran agrupadas (Media: 21.39; Mediana: 22 y Moda: 21), lo cual nos indica que las personas están homogéneamente distribuidas y que la representación gráfica de las puntuaciones forma una curva denominada *normal* o *campana de Gauss*. Se corroboran, así, los resultados del test de nivelación. En el posttest, las mismas medidas han aumentado (Media: 25; Mediana: 25 y Moda: 24) y también las encontramos agrupadas. Sin embargo, no sabemos aún dónde localizar dichas diferencias.

En conjunto –señalábamos- la evolución era positiva. Estos datos nos señalan que la muestra mejora en 3.61 puntos y que la dispersión disminuye en 0.6778. Ello quiere decir que el experimento ha provocado un efecto con respecto a la situación anterior de la muestra: se ha dado progresión en el aprendizaje y, además, la dispersión ha disminuido, con lo cual la población es más homogénea que antes de comenzar el experimento. Necesitamos saber ahora en dónde –es decir, en cuál de los dos grupos, experimental y/o control- apreciamos estas diferencias.

En el **análisis pormenorizado por grupos experimental y control**, encontramos que, tal y como nos muestra la Tabla 7.10, el *grupo experimental* aumenta su media en 3.1 puntos en el tiempo que transcurre entre el pretest y el posttest (22.95 → 26.05), mientras la desviación estándar disminuye en este mismo período (3.6487 → 3.4101). El error típico de la media también disminuye.

	<i>Media</i>	<i>N</i>	<i>Desv. típica</i>	<i>Error típ. de la media</i>
PRETEST	22.95	20	3.6487	.8159
POSTEST	26.05	20	3.4101	.7625

Tabla 7.10. Estadísticos de muestras relacionadas grupo experimental

Aplicando la prueba estadística *t*- de Student⁶, descubrimos que las diferencias entre el pretest y el posttest son significativas al 95%, el intervalo de confianza habitual en este tipo de estudios. Nuestro valor *p*- será, por tanto, de 0.05 y la significación estadística extraída del análisis habrá de ser inferior a dicho valor. Como podemos apreciar en la Tabla 7.11 que se muestra a continuación, en nuestro caso, dicha significación es de un .003 (< 0.05). Por lo tanto, podemos hablar de diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest en el grupo experimental.

	<i>N</i>	<i>Correlación</i>	<i>Significación</i>
PRETEST Y POSTEST	20	.630	.003

Tabla 7.11. Correlaciones de muestras relacionadas grupo experimental

En el grupo control observamos que la media aumentó en 4.17 entre el pretest y el posttest (19.66 → 23.83), mientras la desviación típica aumentó también (3.51 → 4.00). La diferencia de medias es mayor que en el grupo experimental (4.17 / 3.1) pero a costa de aumentar la dispersión de los datos. Esta circunstancia puede advertirse claramente en el Gráfico 7.4.

⁶ Se aplica este test estadístico –la prueba más ampliamente utilizada para la comparación de dos medias– porque puede aplicarse a muestras pequeñas, como en nuestro caso (Hatch y Farhady 1982: 108).

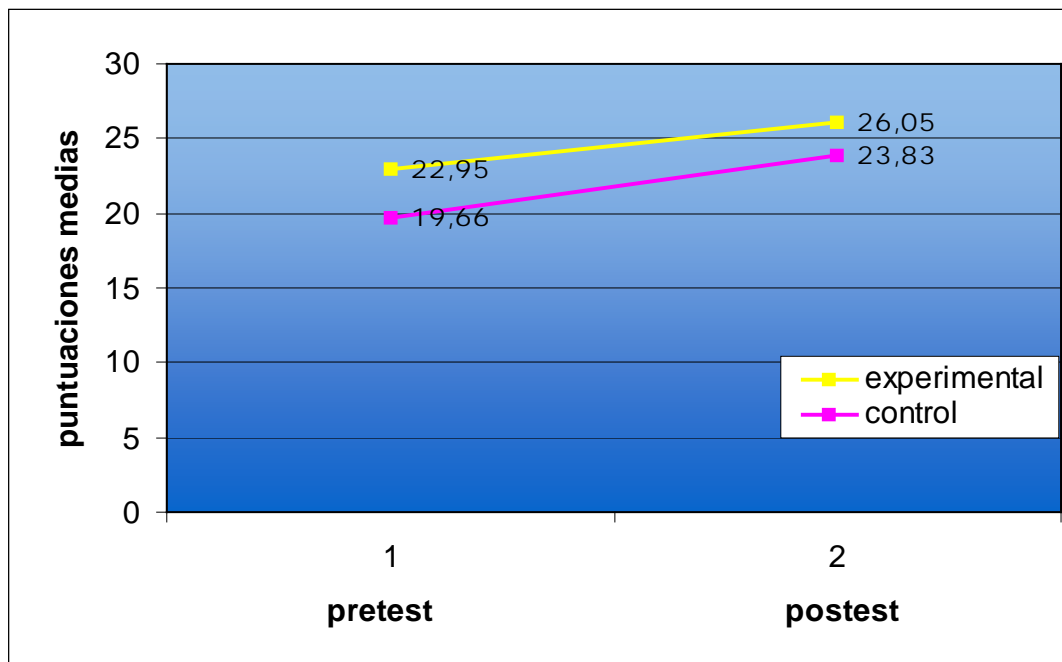


Gráfico 7.4. Evolución de las medias

Ya sabemos que la varianza (o desviación típica al cuadrado) nos permite conocer el grado en el que un conjunto de puntuaciones se dispersan alrededor de su media (Hatch y Lazaraton 1991: 170-171). La importancia de la varianza a la hora de describir las características de una distribución de probabilidad es comparable, si no mayor, a la de la media (Pardo y San Martín 1998: 71-72). Por ello, conocer cuál es el grado de desviación del resultado central es de gran importancia en nuestros análisis estadísticos (Hatch y Farhady 1982: 61).

Recordemos, en este sentido, que cuanto mayor es la desviación típica, más heterogéneo es un grupo respecto a una conducta dada –en nuestro caso, el comportamiento en ELE-, puesto que dicha conducta se distribuye más ampliamente dentro del grupo (Seliger y Shohamy 1989: 217). Ya que en el grupo control observamos un aumento de la desviación típica en el posttest, es probable que en dicho grupo nos encontremos con estudiantes muy buenos que, en el análisis de los datos, hayan hecho subir la media. Esta evolución de las desviaciones típicas se observa nítidamente en el Gráfico 7.5.

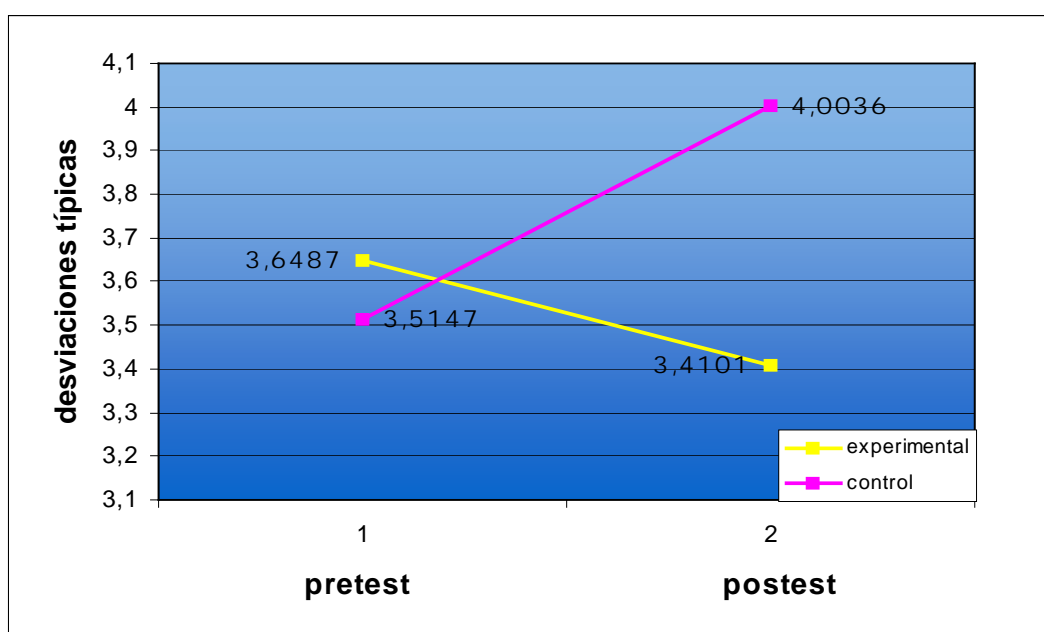


Gráfico 7.5. Evolución de las desviaciones típicas

Estamos, por tanto, ante una submuestra menos homogénea que en el grupo experimental, pues la medida de dispersión es mayor. Las individualidades aquí hacen aumentar la media. El error típico de la media, lógicamente –y al igual que la desviación típica-, también aumenta:

	<i>Media</i>	<i>N</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Error típ. de la media</i>
PRETEST	19.66	18	3.5147	.8284
POSTEST	23.83	18	4.0037	.9437

Tabla 7.12. Estadísticos de muestras relacionadas grupo control

Al proceder de igual manera que con el grupo experimental y aplicar también la prueba *t*- de Student, el resultado, que muestra la Tabla 7.13, nos indica que también aquí podemos hablar de diferencias estadísticamente significativas con un mismo intervalo de confianza del 95% ($.007 < .05$). Ahora bien, en el grupo experimental, el error típico de la media en el posttest es menor que en el grupo control ($.7625 / .9437$). Asimismo, el nivel de significación entre el pretest y el posttest en el grupo experimental (.003) es mayor que en el grupo control (.007).

	<i>N</i>	<i>Correlación</i>	<i>Significación</i>
PRETEST Y POSTEST	18	.615	.007

Tabla 7.13. Correlaciones de muestras relacionadas grupo control

De esta forma, podemos ya confirmar una de las hipótesis de esta investigación: la CF produce logros significativos, comparables a aquellos conseguidos por un tratamiento de gramática tradicional, en donde no opera la consciencia. Se corroboran, así, los resultados obtenidos por Sandra Fotos en su experimento (Fotos 1994: 339). Además, como ha sido señalado, en nuestro estudio puede comprobarse cómo el tratamiento de la CF homogeneiza al grupo de estudiantes al cual es aplicado. Con ello, la

uniformidad del grupo y la posibilidad de avanzar más con él, si el tratamiento de las tareas de gramática continuase, se dan como posibles.

VII.5. Integración de las investigaciones sobre Estilos de Aprendizaje y Concienciación Formal:

Abriamos la presente investigación con el **diagnóstico de los EA** de los estudiantes japoneses de ELE. Considerábamos que, para que el deseado diálogo Enseñanza–Aprendizaje en ASL tuviera lugar, debía considerarse dicho diagnóstico como el punto de partida esencial y necesario.

Se analizan, conforme a técnicas estadísticas arriba detalladas, los resultados de un cuestionario sobre EA distribuido a 299 sujetos. Los primeros análisis confirman la hipótesis inicial que señalaba a los estilos Reflexivo y Teórico como los mayoritarios entre esta población de universitarios japoneses. Podíamos considerar, por tanto, que la submuestra de 38 estudiantes, que más tarde integraría la investigación sobre metodología comparativa (CF / no CF), respondería, asimismo, a estos parámetros de EA descubiertos en esta muestra representativa de 299 aprendices japoneses.

Una vez diagnosticado el EA preferente entre nuestros discentes, se presentaba como ineludible la búsqueda de las pautas didácticas que mejor se adaptaran a su EA. Era necesario, por tanto, experimentar con la opción considerada más plausible entre las existentes y compararla, empíricamente, con la practicada habitualmente con este tipo de estudiantes.

Un segundo paso en la investigación requería, por consiguiente, un **estudio comparativo entre la CF** –y su principio basado en la consciencia- y **la didáctica sin consciencia** presente, de forma mayoritaria, en las aulas de ELE en Japón. Para este estudio, contábamos con una muestra incidental de 38 estudiantes que representaban una población perfectamente nivelada.

Como hemos visto, los análisis estadísticos también confirmaban aquí otra de las hipótesis iniciales que señalaba a la CF como alternativa válida a la metodología en uso con este tipo de discentes concretos. Se conseguían diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest del grupo experimental y, no sólo eso, se advertía que la CF provocaba un efecto de homogeneidad entre los aprendices a quienes se dirigía.

Durante el desarrollo de la investigación, se ha buscado en todo momento integrar estas dos cuestiones planteadas. Dicha integración toma la forma ahora de explicitación de los resultados obtenidos en esta muestra de 38 discentes. Dos exámenes a posteriori parecen necesarios:

1. Confirmar que la CF va bien con los estudiantes que representan un EA Reflexivo–Teórico (RT), respecto a aquellos que cuentan con un EA de tendencia Activo–Pragmática (AP), tomando sólo al grupo experimental.
2. Confirmar que la CF es mejor para los estudiantes RT que el enfoque tradicional que vienen experimentando. Se comparará aquí, por tanto, a los estudiantes RT en ambos grupos, experimental y control.

Comencemos con el primero de los análisis, el que mide la evolución de los cuatro EA en el grupo experimental. A través del diagrama de barras que se muestra en el Gráfico 7.6, puede apreciarse que, si tomamos la preferencia más alta en los cuatro EA, los estudiantes reflexivos y/o teóricos manifiestan una progresión mayor en el posttest que los activos –que mantienen idéntica nota en el proceso del experimento- y los pragmáticos – que, incluso, disminuyen en su rendimiento, con respecto al test inicial, un total de 3,5 puntos-. La progresión mayor se observa en el EA Reflexivo que evoluciona en 6 puntos, seguido del teórico, que lo hace en 4.

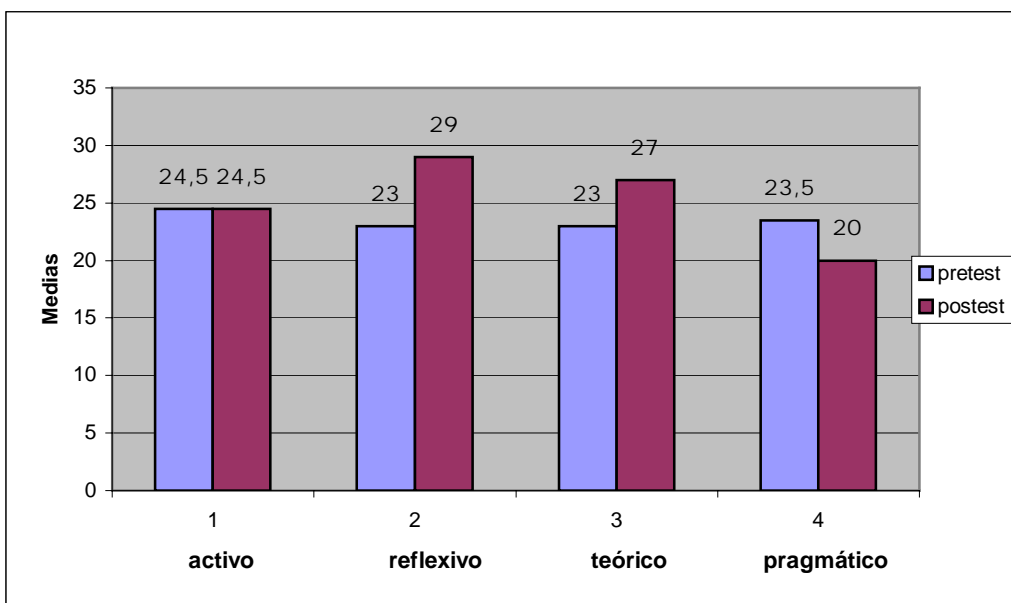


Gráfico 7.6. Evolución de los cuatro EA en el grupo experimental

Este hecho aporta una prueba más de que, efectivamente, las tareas de CF constituyen el criterio metodológico más adaptado a los estudiantes con un EA Reflexivo y/o Teórico. De forma igualmente clara puede observarse este resultado a través del diagrama de pendientes representado en el Gráfico 7.7.

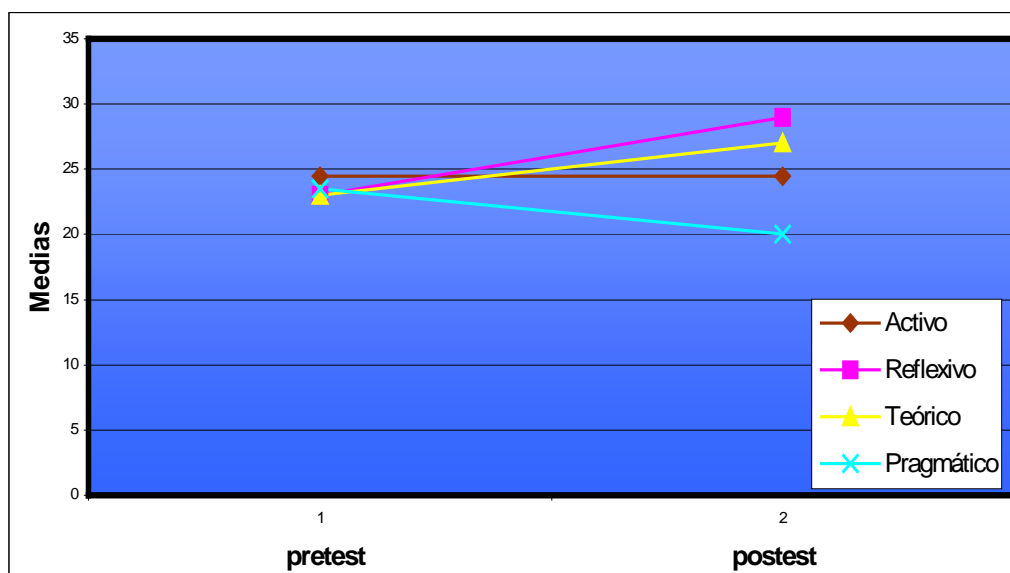


Gráfico 7.7. Evolución de los cuatro EA en el grupo experimental (2)

El segundo de los análisis –dentro de este desarrollo integrador- trata de avanzar un paso más, al comparar, en los dos grupos (control y experimental) la evolución de los dos estilos que han demostrado poseer las puntuaciones más altas en el conjunto total de la muestra. Tomando siempre la misma preferencia –la más alta- descubrimos que también aquí los estudiantes reflexivos y teóricos se comportan mejor cuando se les somete a enfoques didácticos acordes con su EA preferente. Así, el grupo experimental evoluciona sensiblemente mejor que el grupo control. En el Gráfico 7.8. podemos observarlo a través de un diagrama de barras para el EA Reflexivo.

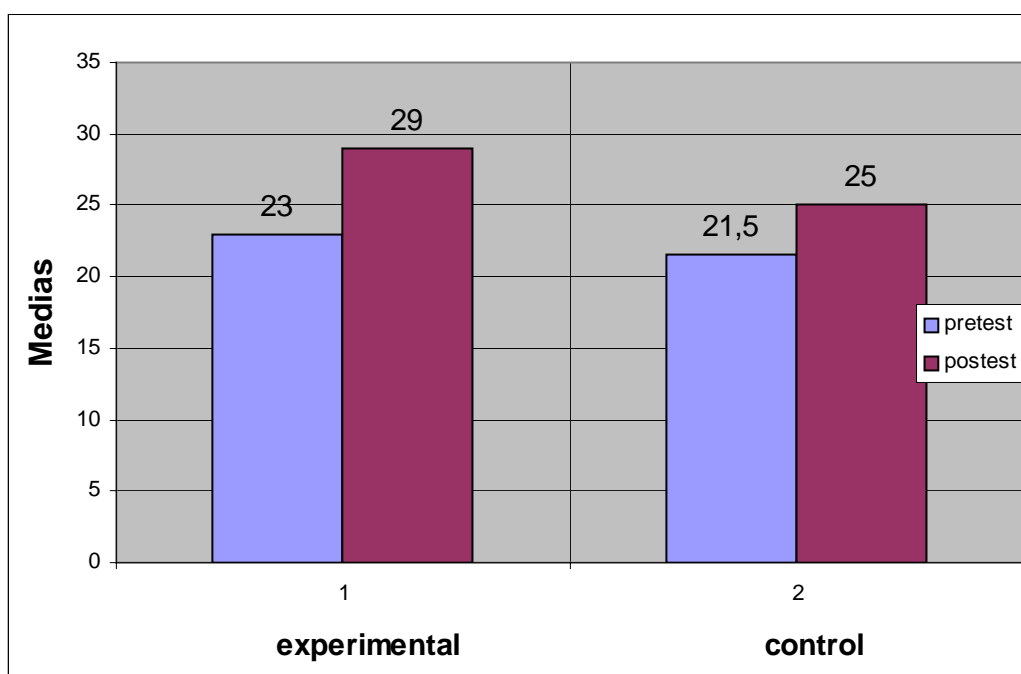


Gráfico 7.8. Evolución del EA Reflexivo en los grupos experimental y control

Y a través de un diagrama de pendientes para el EA Teórico en el siguiente gráfico, donde advertimos que la pendiente del grupo experimental se distancia en el transcurso del experimento con respecto a la pendiente del grupo control.

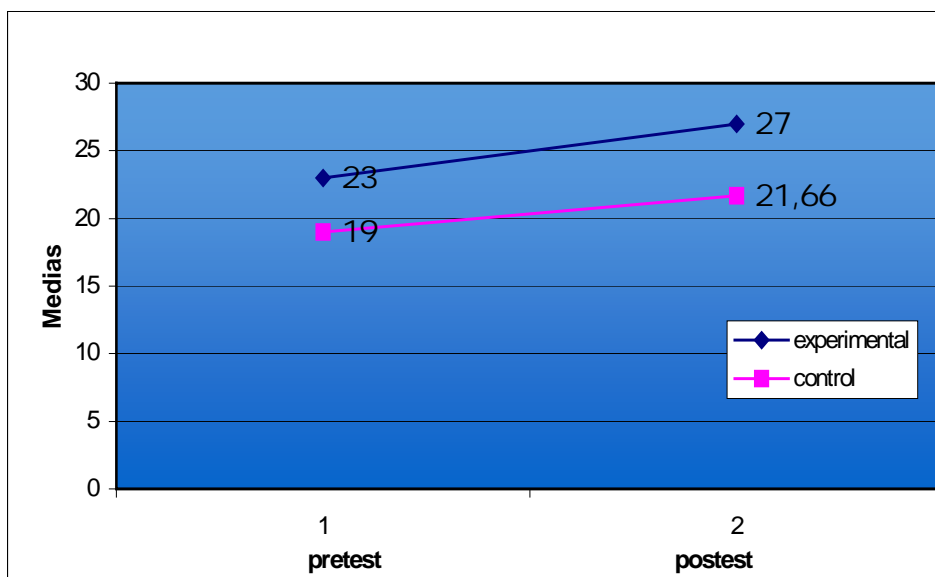


Gráfico 7.9. Evolución del EA Teórico en los grupos experimental y control (2)

Los análisis estadísticos aquí desarrollados nos permiten, por tanto, rechazar las dos hipótesis nulas planteadas en el capítulo anterior⁷ y aceptar, consecuentemente, las hipótesis alternativas correspondientes:

1. **La CF produce, entre los aprendices universitarios japoneses, logros en competencia lingüística significativamente comparables a los conseguidos en un tratamiento sin consciencia.** La significatividad para CF es, además, sensiblemente superior y, como vimos, provoca un efecto homogeneizador, deseable en todo proceso de aprendizaje de L2.

⁷ Epígrafe VI.1.3.

2. **Los EA mayoritarios entre la población universitaria japonesa son los estilos Reflexivo y Teórico**, entre los que, por otra parte, se advierte el índice de correlación más elevado. Se encuentran, así, estos aprendices más alejados de los estilos Activo y Pragmático.

Por todo ello, a la hora de buscar los criterios didácticos que mejor encajen en las maneras de aprender de estos discentes, deberemos acudir a pautas similares a aquellas contenidas en el enfoque de la Concienciación Formal.

CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES

“La investigación es un modo sistemático de responder preguntas” (Hatch y Farhady 1982: 1).

Una problemática, reconocida por el mundo académico de la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, es la aparente pasividad mostrada por los estudiantes japoneses en las clases de ELE, así como las dificultades en la destreza oral que poseen estos aprendices.

La metodología actualmente en uso en las clases japonesas (método de gramática-traducción y método comunicativo adaptado) no parece encontrar solución a dicha problemática. Es decir: no consigue satisfacer los requisitos de una Enseñanza–Aprendizaje eficaz de la lengua, que sepa dotar a los discentes de una competencia gramatical básica imbricada en una competencia comunicativa. Los estudiantes japoneses de español hoy saben gramática pero no saben –o no pueden- usar dicha gramática. Manifiestan serios problemas, pues, a la hora de integrar los dos elementos esenciales de toda L2: Gramática y Comunicación.

Descubierta la carencia, parecía urgente responder al *porqué de esta inadecuación de los métodos de Enseñanza–Aprendizaje de ELE al aprendiz japonés para, más adelante, buscar nuevas perspectivas*. En esta búsqueda de respuestas, se concebía como necesario volver la mirada precisamente al aprendiz y a su proceso de aprendizaje. La posibilidad de solución acudía, así, al estilo de aprendizaje propio del estudiante japonés, que no había sido tenido en cuenta en los planteamientos didácticos llevados a cabo con este discente concreto. Se había ignorado su EA y ahí podía radicar la razón del escaso rendimiento manifestado por este aprendiz en la destreza oral. Ésta podía ser la causa, en definitiva, de la inadecuación comentada.

El paso previo era, por tanto, realizar un diagnóstico de las preferencias en la manera de aprender de estos discentes para, a continuación –en el marco de un permanente diálogo Enseñanza–Aprendizaje–, acudir a los criterios didácticos más acordes con los EA mayoritarios de este estudiante. Nos adscribíamos, de esta manera, a la corriente actual en didáctica de segundas lenguas que proclama la necesidad de aproximar los criterios curriculares a las características del aprendizaje lingüístico. Se iba acotando así –lo más precisamente posible- la cuestión de investigación.

Para llevar a cabo una investigación útil, debe encontrarse una manera sistemática de buscar respuestas válidas a preguntas apropiadas. Se requería, entonces, plantear dicha cuestión de investigación en forma de hipótesis que habrían de ser probadas empíricamente y que nos permitirían interpretar los hallazgos de forma que pudieran ser justificados. Dicha formulación de hipótesis debería abarcar los dos parámetros citados: **Aprendizaje y Enseñanza**, en este orden de ocurrencia, de acuerdo a los planteamientos esbozados.

Las hipótesis adoptaban la siguiente forma:

1. El Estilo de Aprendizaje mayoritario entre la población universitaria japonesa se corresponde con un perfil Reflexivo y/o Teórico.
2. Los criterios didácticos que se adaptan bien al perfil cognitivo del estudiante japonés son los contenidos en la llamada Concienciación Formal.

La primera de las hipótesis habría de resolverse a través de un cuestionario sobre EA que, distribuido entre una muestra ampliamente representativa, pudiera proporcionarnos la respuesta adecuada. La segunda de las hipótesis se aclararía a través de un estudio longitudinal de metodología comparativa con un test inicial y un test final que midiera la significación estadística en los planteamientos didácticos sometidos a experimentación.

Al plantearse esta investigación conforme a criterios sistemáticos, debíamos seguir *principios metodológicos establecidos*. Con ello, se reduciría el efecto de preferencias personales, así como de otros factores extraños que podrían influir en el resultado de la investigación. Los resultados habrían de ser válidos y útiles. Sería ésta una de las mayores aportaciones a la investigación.

Estos principios comenzaban en una identificación del problema de investigación (*Capítulo I*) que acaba de ser recordado. La cuestión, por tanto, estaba ya formulada. Un requisito para este primer paso es que toda idea de investigación necesita tiempo para desarrollarse y madurar. En nuestro caso, habían sido necesarios cuatro años para identificar el problema y comenzar a buscar soluciones.

A continuación, se requería una revisión crítica de la bibliografía en lo concerniente a los marcos teóricos que conformaban el estudio: áreas de investigación en ASL (*Capítulo II*), Estilos de Aprendizaje (*Capítulo III*), Concienciación Formal (*Capítulo IV*) y Marco Educativo que envuelve –y determina– al discente japonés (*Capítulo V*).

El siguiente paso consistía en fijar el problema en forma de cuestión y proporcionar, simultáneamente, las posibles respuestas en forma de hipótesis, procesos que se llevaron a cabo en el *Capítulo VI*, donde también se seleccionó el método de investigación más apropiado y eficaz para resolver las hipótesis planteadas.

Finalmente, ya sólo quedaba investigar dicha cuestión y hacer que los procedimientos empleados para la recogida de datos fueran extremadamente cuidadosos para salvaguardar, así, la validez interna y externa de la investigación (*Capítulo VII*).

Se perfilaban, por tanto, dos grandes bloques en la investigación: el Aprendizaje –representado por el estudio sobre los Estilos de Aprendizaje del

discente japonés- y la Didáctica –reflejado en la investigación sobre la Concienciación Formal-. Ambos, a pesar de los análisis por separado que tendrían lugar en los marcos teóricos de referencia, quedarían engarzados a lo largo de todo el proyecto.

Se estudiaba, como ya se ha dicho, la posible solución a la tesis: si tenemos en cuenta el EA de los discentes de L2 y les sometemos a las prácticas didácticas acordes con su EA, el rendimiento efectivo será mayor. Traducido a nuestra situación concreta: si tenemos en cuenta que los discentes japoneses de ELE poseen un EA de tendencia Reflexivo–Teórica y les sometemos a las prácticas acordes con dicho EA –las contenidas en la CF- lograremos, entonces, resultados significativos.

Con respecto a los análisis llevados a cabo para el **Aprendizaje**, éstos abarcaron tres perspectivas importantes:

1. Cómo se aprende: *teorías del Aprendizaje*.
2. Cómo aprenden los alumnos: *teorías de los Estilos de Aprendizaje*
3. Cómo enseñar a aprender: *implicaciones didácticas de los EA*.

En la revisión de las *teorías del Aprendizaje*, vienen ahora aquí las principales aportaciones de estos estudios teóricos que conformaron el marco global de la presente investigación:

- La idea de refuerzo –y su efecto de motivación positiva- que nos proporcionó la Teoría Conductista.
- El concebir el aprendizaje de la L2 como un proceso, gobernado por mecanismos de una naturaleza cognitiva general, que nos llegó a través del Cognitivismo. Con ello también, la importancia dada a los procesos mentales que afectan al aprendizaje y al modo en que la mente humana almacena la información que obtiene y utiliza. Se

incidía asimismo en la comprensión –más que en la producción- al demostrarse que, de esta manera, el aprendizaje es más duradero. Finalmente, la Teoría Cognitiva nos aportaba tres ideas clave para entender el Aprendizaje hoy: (a) el carácter constructivo del proceso; (b) la creatividad que todo sujeto de aprendizaje aporta a dicho proceso y (c) la importancia de la cooperación en el desarrollo de las estructuras lingüísticas, como estructuras cognitivas que son.

- La Teoría Humanista nos proporcionó el eclecticismo necesario para que el foco en el aprendizaje no fuera exclusivamente cognitivo y pudiera abarcar también la dimensión afectiva, de tanta transcendencia hoy en la investigación sobre ASL. Se nos insiste, desde aquí, en la individualización del aprendizaje; en centrar, por tanto, la educación en el aprendiz; en que importa, sobre todo, enseñarle a aprender a aprender y, finalmente, en que se debe crear el contexto adecuado para que el discente pueda llegar a este objetivo, alejado de amenazas que provengan de enfoques didácticos no aptos para su perfil. La revolución que tales presupuestos trajeron –de cara a los diferentes papeles del Profesor y Aprendiz- no se dejó esperar: el Profesor se convertía, desde esta perspectiva, en un facilitador y un alimentador del proceso de aprendizaje autónomo del Estudiante y no en un mero transmisor de conocimientos.
- El enfoque Constructivista ahondó en los presupuestos de cognitivismo y humanismo, al entender el aprendizaje como una construcción de significados culturales. La teoría Sinérgica, por último, insiste en acomodar la didáctica al carácter e intereses de los discentes, mientras entiende el aprendizaje como un proceso cíclico que atraviesa la reflexión y la acción para regresar nuevamente a la reflexión. La autonomía del aprendiz es también foco de este planteamiento.

Este eclecticismo dominante en las últimas propuestas comentadas, se deja sentir también en las *teorías sobre los Estilos de Aprendizaje*. Se concibe así el EA como la conjunción de factores cognitivos, metacognitivos y afectivos que dan lugar a preferencias constantes de aprendizaje en el individuo. Se recoge también como fundamental la idea del aprendizaje como un proceso cíclico, dividido en cuatro etapas. La nomenclatura varía según los autores pero todas las propuestas parecen incluir la dimensión Reflexión–Acción, lo que provoca una distinción esencial entre aprendices orientados comunicativamente y aprendices orientados formalmente.

El planteamiento que aquí se toma como referente es la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb, según la cual ninguna de las etapas del ciclo es excluyente, y donde se advierte un verdadero interés en las etapas de transición de dicho proceso circular:

1. Experiencia concreta: estilo Activo
2. Observación reflexiva: estilo Reflexivo
3. Conceptualización abstracta: estilo Teórico
4. Experimentación activa: estilo Pragmático

Estas dos ideas que acabamos de esbozar son de gran importancia de cara a los planteamientos didácticos que aquí se sostienen y por ello conviene remarcarlas: la idea de que ninguna de las etapas es excluyente y la existencia de períodos de transición entre cada una de las etapas.

El primero de los planteamientos nos hace ver que, aunque cada persona tiene preferencia por un estilo determinado, éste no se adscribe de forma definitiva a los individuos. Es más: lo ideal es que todos los aprendices puedan pertenecer, de manera equilibrada, a los cuatro estilos. La segunda de las nociones –las etapas de transición– permite una visión optimista de cara al cambio para aquellos discentes que parecen estar enquistados, bien en la forma de la L2 (que les

impediría pasar a la *acción* de la comunicación), bien en el contenido de la L2 (que les impediría *reflexionar* sobre la forma y lograr, así, la precisión).

Ambos hechos abren perspectivas inéditas a los enfoques en L2 que contemplen la intervención didáctica como una forma de centrarse en el aprendiz y en su proceso de aprendizaje. Son planteamientos, en definitiva, relevantes para todo aquel docente que desee dinamizar los procesos de Enseñanza–Aprendizaje.

Así, un planteamiento previo a la investigación desarrollada en la segunda parte sobre EA, era que, fuera cual fuera el EA mayoritario entre los aprendices japoneses de ELE, podríamos, de manera gradual, reforzarlo a través de las prácticas didácticas pertinentes. Podríamos, también, aprovechar la existencia de dichas etapas de transición para permitir a estos discentes atravesar el ciclo completo de aprendizaje. Se les ayudaría, así, a potenciar los EA menos desarrollados y a aprender, por tanto, en cualquier situación de aprendizaje que se les presentara.

En este diagnóstico sobre los EA de los estudiantes universitarios de ELE –realizado sobre una muestra representativa de 299 sujetos– se confirmó la hipótesis inicial que señalaba sus preferencias en la manera de aprender cercanas a los perfiles Reflexivo y Teórico. Éstos obtuvieron las puntuaciones más altas en las medias. Asimismo, en un análisis posterior de correlaciones, se comprobó que la correlación positiva más alta en esta población se daba precisamente entre los estilos Reflexivo y Teórico, con lo cual a partir de ahora ya puede hablarse de una **preferencia por el EA Reflexivo–Teórico entre los estudiantes japoneses de ELE**.

La investigación empírica nos confirmaba, así, la hipótesis nacida de la observación diaria en la práctica docente con estos estudiantes. Las características más importantes que definen, por tanto, a los discentes japoneses de ELE son las siguientes:

- Son discentes hábiles en recoger datos y analizarlos con detenimiento antes de llegar a una conclusión.
- Les gusta considerar todas las alternativas posibles antes de actuar.
- Son receptivos y observadores.
- Son sumamente analíticos y sintéticos en su proceso de aprendizaje de lenguas.
- Son pacientes y lentos.
- Tienden a ser perfeccionistas a la hora de emprender el aprendizaje lingüístico.
- Les gusta estructurar y abstraer los contenidos de este aprendizaje.
- Son razonadores y buscadores de hipótesis, de modelos y de porqués.

Ello quiere decir que son estudiantes a los que les gusta tener tiempo para analizar, abstraer, estructurar y sintetizar la gramática de la L2 y desentrañar, en dichos procesos, la lógica en ella inserta. Son, por tanto, discentes con tendencia a focalizar su atención en la forma lingüística.

Las actividades didácticas más acordes con este perfil de aprendizaje, en las que los estudiantes japoneses puedan manifestar todo su rendimiento potencial, serán aquellas que les permitan, por consiguiente:

- Observar.
- Reflexionar con suficiente tiempo.
- Pensar antes de actuar.
- Analizar detalladamente.
- Encontrar modelos, sistemas o lógica a un conjunto de datos.
- Buscar ideas en datos complejos en los que sienta que puede enriquecerse.
- Compartir sus percepciones con otras personas para llegar a un acuerdo.

Muchos de los criterios didácticos contenidos en este tipo de actividades se corresponden con los presentados por la Concienciación Formal que, además, puede fomentar esas etapas de transición entre estilos, de las que antes hablábamos. Persigue dicho enfoque llevar al discente desde la focalización en la forma hasta la interacción que es, en definitiva, toda comunicación. Podría ser, por tanto, un buen acicate para guiar a los estudiantes japoneses –de forma gradual- hacia sus estilos menos desarrollados, el Activo y el Pragmático.

No podemos –de forma repentina y sin estudiar bien su contexto social- llevarles a ocupar el primer plano en la clase, hacerles actuar sin haberles dejado tiempo suficiente para la preparación de la actividad, obligarles a participar en actividades de carácter abierto o forzarles, en fin, a manifestar sus emociones y sentimientos. De esta forma, sólo conseguiremos su inhibición en la clase de ELE.

Junto a la identificación de las personas con EA determinados y la relevancia de dichos estilos en los procesos de Enseñanza–Aprendizaje, otras dos características clave contribuyen a definir este concepto de Estilos de Aprendizaje:

1. El hecho de que están determinados culturalmente. Es decir, los EA se encuentran condicionados por el entorno cultural en el que ha crecido el individuo. Ello podría ayudar a entender el porqué de las actitudes ya comentadas de los estudiantes japoneses.
2. El hecho de que se encuentran influidos por experiencias anteriores de adquisición y aprendizaje. En nuestro caso, era preciso considerar en qué condiciones había tenido lugar el aprendizaje del inglés, lengua extranjera más estudiada en Japón.

Ambos rasgos distintivos de los EA fueron analizados en profundidad en el Capítulo V, en el que nos acercamos a las razones –culturales y de aprendizajes anteriores- que pueden subyacer tras el comportamiento de este aprendiz concreto.

Con respecto a la primera de las características, es preciso advertir contra el peligro de querer explicar todas las conductas *anómalas* en L2 según una especie de *determinismo cultural*. Dicho esto, en forma de hipótesis se analizaron los rasgos más sobresalientes del discente japonés que podrían ayudar a entender el porqué de sus actitudes y de sus EA mayoritarios:

- Los aprendices japoneses se encontrarían seguros en la interdependencia con otros estudiantes con los que tenderían a formar grupos cohesivos. Esta ausencia de individualismo podría tener su raíz en el confucianismo, enraizado aún en la sociedad japonesa. En la clase de ELE este hecho se reflejaría en la propensión de estos discentes a consensuar sus respuestas con los compañeros.
- Los aprendices japoneses serían fieles –también en la clase de L2- a la estructura fuertemente jerarquizada de la sociedad en la que viven y así verían al profesor como un ser superior de cuyo conocimiento dependerían. En la clase de ELE este hecho se reflejaría en el apego de estos aprendices a participar sólo cuando el profesor les asigna el turno.
- Los aprendices japoneses volcarían –conforme al modelo de la sociedad en la que se encuentran- una gran cantidad de esfuerzo en su aprendizaje. En la clase de ELE este hecho se reflejaría en un acentuado afán perfeccionista, el consiguiente miedo a cometer errores y la necesidad, por tanto, de contar con tiempo suficiente para reflexionar y evitar el error.

- Los aprendices japoneses se ajustarían a un discurso fuertemente formalizado, propio de la comunidad en la que viven, y en el que apenas habría espacio para la improvisación. En la clase de ELE este hecho se reflejaría en la dificultad para expresar ideas propias u originales a la hora de participar.

Con respecto a la segunda de las características –la influencia que sobre los EA ejercen experiencias anteriores de aprendizaje- fue necesario volver la mirada a la forma en que había tenido lugar el aprendizaje del inglés, por la transcendencia que su estudio entraña en el sistema educativo japonés.

Un aspecto decisivo en el aprendizaje de esta lengua es la existencia de los difíciles exámenes de ingreso en la Universidad, que condicionan la vida de todo muchacho japonés. Del ingreso en una de las mejores universidades dependerá su futuro profesional y el prestigio ante su familia y la sociedad. La influencia es tal que podría decirse que todo joven en Japón es educado *para* aprobar el examen de ingreso en una buena universidad. Las materias que estudien durante la enseñanza secundaria estarán orientadas a dicho examen y el inglés no se escapará tampoco a este hecho. Es más: la prueba de inglés resulta decisiva para la nota final del examen.

Si analizamos el diseño de esta prueba, es fácil advertir que se basa en una concepción de la lengua esencialmente escrita y literaria. El siguiente paso es deducir de ello que en el aprendizaje del inglés en Japón se potencian –sobre todo- las destrezas escritas porque son éstas las que ayudarán a los estudiantes a superar con éxito el examen de ingreso.

El currículum, por tanto, está fuertemente orientado a una enseñanza formal de la lengua. Y ello a pesar de los denodados esfuerzos del Ministerio de Educación por adecuar la didáctica de lenguas extranjeras a las necesidades del mundo actual, en materia de ASL. Así, es fácil entender cómo el método de

lectura-traducción –que se remonta al momento en que Japón recibió la influencia china en el siglo VI y que continuó vigente en posteriores etapas aperturistas del país- haya extendido su influencia hasta nuestros días y hoy podamos encontrarlo en muchas aulas japonesas de ELE.

Inmersos, a través del análisis anterior sobre EA, en una Cultura de Aprendizaje de la L2, el paso siguiente es establecer una relación de diálogo con el otro polo del desarrollo: la **Didáctica**. De esta forma, podremos ver los EA como procesos modificables a través de la intervención pedagógica, en la cual el docente favorecerá la recuperación de las estrategias lingüísticas que los discentes hayan adquirido en aprendizajes anteriores. Por ello, no debe verse el perfil cognitivo que aquí se ha descrito como inmutable. El docente –en los nuevos papeles que esta perspectiva le confiere- debe facilitar, conocer y observar el aprendizaje de sus estudiantes para mejorar los EA que ya poseen y potenciar aquellos en los que posean más carencias.

Estos principios de índole pedagógica nos introducen de lleno en la respuesta que todo profesor con aprendices japoneses debe dar –a través de su didáctica- a la situación de aprendizaje descrita. Una manera de intensificar los EA ya existentes en estos discentes y facilitar el progresivo desarrollo de aquellos deficitarios, puede darse a través de la Concienciación Formal.

Constituye la CF una de las principales líneas de investigación hoy en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como lengua extranjera en contextos de escolarización. Surge ante la necesidad de integrar la instrucción formal en un marco comunicativo. Las deficiencias en comunicación –mostradas en enfoques exclusivamente formales- y las carencias en gramática –que reflejaban enfoques puramente comunicativos- hacían necesaria su inclusión progresiva en el currículum.

La CF es, básicamente, una forma de intervención didáctica en la interlengua, pues consiste en despertar la consciencia del aprendiz sobre

estructuras lingüísticas problemáticas en el input de la L2. Supone una nueva perspectiva que persigue la atención a la forma a través de la interacción. El cómo se lleva a cabo este objetivo tiene que ver con *realces* efectuados de forma intencional por el docente sobre el input de la L2. Se activa, así, la completa batería de mecanismos de procesamiento lingüístico.

Estos mecanismos de procesamiento lingüístico tienen mucho que ver con la existencia de dos tipos de conocimiento: explícito –o declarativo- e implícito –o procedimental-. La novedad que aporta la CF, con respecto a planteamientos anteriores, es el considerar ambos conocimientos como extremos de un mismo continuo y, por lo tanto, no como sistemas independientes. La existencia de una interfase entre ellos vendría dada, precisamente, por la *consciencia*.

El fundamento teórico que sostiene tales planteamientos hunde sus raíces en la psicología cognitiva, según la cual la adquisición de la L2 no es sino el establecimiento de conocimiento procedimental a través de la selección de conocimiento declarativo y la gradual afinación y reestructuración de dicho conocimiento procedimental. Destaca, por tanto, la importancia que adquiere aquí el conocimiento explícito: en la psicología cognitiva, la adquisición de nueva información –sea en forma declarativa o procedimental- requiere inicialmente un *foco de atención sobre los aspectos relevantes* de dicha información.

La consciencia de los rasgos gramaticales relevantes se desarrollará a través de la intervención didáctica, en la cual el docente manipulará el input para hacérselo más destacado al aprendiz (*realce del input*), mientras éste internalizará de forma consciente la focalización en la forma que se le ha dado (*concienciación formal*). Se persigue con ello que el discente lleve a cabo el tipo de comparación cognitiva –entre lo que sabe y lo que es capaz de producir- necesaria en todo proceso de adquisición de una L2.

Las operaciones que componen el *proceso* a través del cual el estudiante alcanza dicha comparación cognitiva, constituyen conceptos clave dentro de este enfoque de la CF. Son éstos:

1. *Advertir*: se trata de crear en el aprendiz una disponibilidad para observar, por la conexión estrecha que se ha demostrado entre advertir una forma lingüística y el emerger de ésta en la producción. Sólo cuando se advierte la forma, se comienza a usarla.
2. *Consciencia*: concepto que resulta fundamental en este enfoque. Ello se debe a que esta operación se sitúa entre el input advertido y el input comprendido y ya conocemos la transcendencia que en el marco cognitivo adquiere la comprensión, por delante incluso de la producción.
3. *Atención*: con atención y consciencia, el material que entra en la memoria a corto plazo es procesado a continuación por la memoria a largo plazo. La hipótesis de la atención selectiva es de gran importancia en el proceso: dirigir la atención de los aprendices sobre determinadas formas y sobre determinadas conexiones forma-significado, les provee de herramientas que les ayudarán a reconocer esas estructuras lingüísticas en sus interlenguas y a darse cuenta de que necesitan modificación.
4. *Atención a la Forma*: la atención selectiva posibilita la Focalización en la Forma. Esta FF puede ser positiva –si se basa en ejemplos correctos- o negativa –si se basa en ejemplos incorrectos de los aprendices-. Con ella se pretende capitalizar las propias tendencias analógicas del aprendiz –las presentes en su estilo de aprendizaje- y forzar, así, un cambio en su competencia. Otros motivos que nos llevan a adoptar dicha FF pasan por el deseo de insertarla en contextos comunicativos que requieran la resolución de problemas en

grupo, algo que, como hemos visto, constituye una preferencia de aprendizaje en estos discentes. También por la evidencia de que, si no hay FF, se dará una incompleta adquisición, sobre todo en rasgos gramaticales redundantes y comunicativamente menos importantes. Finalmente, debido al interés por la precisión que también manifiestan los estudiantes japoneses. El momento en el que incluir la FF deberá decidirlo el docente, en función de los niveles alcanzados por sus aprendices, pero siempre deberá tener en cuenta que no exista presión para procesar.

Con estas operaciones, el objetivo cognitivo de convertir el conocimiento consciente en un conocimiento más accesible automáticamente, estaría más cerca. Debe subrayarse el hecho de que, según esta perspectiva, el conocimiento declarativo –que es un conocimiento objetivo- se convierte en el principal camino para el conocimiento procedimental –que entraña una conducta-. Este proceso, conocido como procedimentalización, se logra, por tanto, al involucrar al aprendiz en una conducta de la lengua objeto, mientras provisionalmente se apoya en soportes declarativos.

Después, el hecho de fortalecer, ajustar y automatizar el conocimiento recién adquirido es ya cometido de la cantidad de práctica, que aumentará la velocidad de adquisición y reducirá la proporción de error, así como la demanda de recursos cognitivos, entre ellos la consciencia, que irá desapareciendo progresivamente al haber cumplido ya su papel.

Es necesario enfatizarlo: no se trata de un nuevo acercamiento a la intervención didáctica. Muchos de los conceptos tratados se contemplaban ya en anteriores corrientes de estudio en ASL. Sin embargo, no habían sido adecuadamente implementados en la clase de L2. Ante lo que nos encontramos, en definitiva, es ante una nueva perspectiva. Las aportaciones fundamentales de este planteamiento residirían en los siguientes hechos:

- Se acoplan las operaciones vistas en un único desarrollo de procesamiento lingüístico, en el que cobra preeminencia la *comprensión* conseguida a través de la FF.
- Este proceso evidencia que los aprendices pueden llegar a establecer rutinas sobre la base de conocimiento explícito de la misma manera –o incluso, más efectivamente- que sobre conocimiento implícito.
- Se insiste, por ello, en establecer –bajo este modelo de intervención didáctica- una relación sinérgica entre ambos tipos de conocimiento: el explícito y el implícito.
- A la hora de situarse ante el input, el sujeto de aprendizaje posee una capacidad limitada para atender simultáneamente a forma y contenido. Puesto que en esta *pugna*, ganará siempre el significado, debe potenciarse la estrategia pedagógica de atención a la forma para cubrir posibles carencias.
- Frente al Dispositivo de Adquisición del Lenguaje, encontramos el procesador de la introspección lingüística, que hace disponibles al conocimiento consciente aspectos de la forma lingüística.
- Frente a la visión de querer manipular el output del aprendiz para lograr la adquisición, la intervención didáctica basada en la CF procura cambiar la manera en que el input es percibido y procesado por el discente.

Todos los principios aquí desarrollados deben materializarse en un instrumento didáctico que los concrete en la práctica diaria con estos aprendices. Este instrumento didáctico recibe el nombre de *tarea*. Se trata de un tipo de actividad diseñada para que el aprendiz use la lengua comunicativamente y llegue,

así, a un objetivo diferente del de aprender un rasgo específico de la L2. Si las citadas tareas están orientadas hacia el contenido, hablamos de *tareas comunicativas* y si lo están hacia la forma, hablamos de *tareas gramaticales*.

Tres técnicas, presentes en estas últimas tareas, merecen especial mención por los efectos que provocan en el aprendiz de L2:

1. La metaconversación: hablar sobre la lengua que están reconstruyendo los discentes les ayuda a la comparación cognitiva necesaria en toda adquisición. Potencia la sensibilidad gramatical y la habilidad para aprender una lengua inductivamente.
2. La intervención en el procesamiento que realiza el docente y en la que les dice a los aprendices a qué deben poner atención, qué deben advertir y por qué deben cambiar su procesamiento actual. En todo momento atiende a las conexiones forma/significado y no contempla la producción de la lengua objeto.
3. Despertar la consciencia que, como ya se señaló, facilita la adquisición y favorece la precisión en la L2.

Los objetivos básicos de dichas tareas son, entre otros, que los discentes se beneficien de negociar el input con otros estudiantes, que lleguen a ser conscientes de sus errores y de su uso correcto y, finalmente, que puedan procesar –no producir– la forma meta.

Esta última finalidad, la del procesamiento a través de la comprensión, es de radical importancia. Está basada en la teoría de los procesos de la psicología cognitiva, que afirma que la enseñanza de la gramática puede ser útil si se centra en la interpretación antes que en la producción. Los recursos didácticos que

fomentan la focalización lingüística conducente a la interpretación son, como hemos tenido ocasión de comprobar:

- el realce del input.
- el desarrollo, por parte de los aprendices, de la representación explícita de una regla a través de una serie de ejemplos realzados y en contraste.
- la identificación, también por parte de los discentes, de los significados adscritos a la forma con la que se trabaja.

Con ello se conseguiría aumentar la frecuencia del input, uno de los factores que, como vimos, influye en el desarrollo de la interlengua, y se fomentarían los sistemas de reglas en desarrollo que residen en los mecanismos de procesamiento del estudiante. Todos estos procedimientos didácticos formaron parte, además, de las tareas que integraron el experimento de metodología contrastiva.

En el transcurso del proyecto se ha tratado de relacionar, en todo momento, la investigación teórica con la realidad concreta de la Enseñanza–Aprendizaje de ELE. Es el momento de describir, por tanto, los hallazgos más importantes conseguidos en esta investigación experimental con grupo de control, bajo un diseño de medidas repetidas y con una muestra aleatoria incidental de 38 sujetos.

Dichos hallazgos se concretaron en dos líneas principales de análisis de datos:

1. Longitudinal: en el análisis *horizontal*, se trataba de averiguar si el grupo experimental (CF) produce, entre el test inicial y el test final, resultados estadísticamente significativos, comparables a aquellos alcanzados por el grupo control (no CF).

2. Comparativa: en el análisis *vertical*, se compararían los resultados obtenidos en el test final por el grupo experimental y por el grupo control para descubrir qué reflexiones de interés nos proporcionaba el uso de la CF.

Los resultados del estudio longitudinal, tras los análisis estadísticos pertinentes, nos señalaron que las diferencias en el *grupo experimental* entre el pretest y el posttest son significativas al 95%, el intervalo de confianza usual en este tipo de estudios. Su media aumentó en 3.1 puntos, mientras la desviación típica –o grado en que los resultados se desvían de la media- disminuyó (3.6487 → 3.4101). Son, en principio, los mejores efectos que cabríamos esperar de un tratamiento como el de la CF: una gradación ascendente de la media e, inversamente, una gradación descendente de la desviación típica. Ello quiere decir que el tratamiento ha sido eficaz, pues ha traído consigo una progresión en el rendimiento lingüístico y, además, ha provocado un efecto homogeneizador en el grupo, al disminuir la dispersión de los datos.

En el *grupo control*, por su parte, la media aumentó en 4.1 puntos, más, incluso, que en el grupo experimental. También aquí observamos, por tanto, una diferencia estadísticamente significativa –a un 95%- entre el test inicial y el test final, pero a costa de aumentar considerablemente la desviación típica (3.5147 → 4.0037).

Por su parte, los resultados del análisis comparativo entre el test final del grupo experimental y el test final del grupo control, nos aportaron argumentos sumamente interesantes:

- Uno de ellos es el nivel de significación, que fue ligeramente inferior en el grupo control (.007) con respecto al grupo experimental (.003). En este último caso, el intervalo de confianza es mayor porque nos encontramos más cerca de la confianza máxima (100%) en acertar – es decir, en conseguir los mismos resultados- al repetir el

experimento. Con ello, la capacidad de generalización sería mayor. Sin embargo, no debemos ignorar que nos movemos en milésimas y, por tanto, en proporciones muy pequeñas. Es probable que con una muestra mayor, obtuviéramos datos aún más significativos.

- Otro dato de interés radicaba en la observación de la varianza –o desviación típica al cuadrado- que, como hemos comprobado, había disminuido en el grupo experimental y había aumentado en el grupo control.

Debe enfatizarse la importancia de este último concepto a la hora de describir las características de una distribución de probabilidad. Dicha importancia es comparable, si no mayor, a la de la media. Así, el hecho de que nos encontremos ante una desviación típica mayor en el grupo control –que, además, ha aumentado con respecto a la manifestada en el pretest- nos indica que estamos ante un grupo más heterogéneo y que el aumento en la heterogeneidad ha sido provocado por el planteamiento didáctico (no CF) al que han sido sometidos los estudiantes de dicho grupo.

Cuanto mayor es la desviación estándar, más heterogéneo es un grupo respecto a una conducta dada, puesto que dicha conducta se distribuye más ampliamente dentro del grupo. Puede suponerse, por tanto, que el grupo control representa una submuestra menos homogénea que la del grupo experimental –pues la medida de dispersión es mayor- y que está integrado por estudiantes muy buenos que han hecho subir la media –pues el error típico de la media aumentó también-.

A la vista de estos análisis, podíamos concretar ya dos conclusiones importantes de esta investigación experimental:

1. Podíamos aceptar –con la suficiente confianza- la hipótesis alternativa (H_1), según la cual la CF produce logros significativos,

comparables a aquellos conseguidos por un tratamiento en donde no opera la consciencia. Con ello se confirmaban en ELE los resultados que Sandra Fotos (1994) había constatado para el caso del inglés.

2. En nuestra investigación, además, se había descubierto un dato adicional de gran interés: la CF produce un efecto homogeneizador en el grupo de estudiantes al cual se aplica. Esta uniformidad del grupo constituye un elemento esencial en la práctica docente de ELE, pues permite que el rendimiento efectivo de los estudiantes se produzca en una progresión mayor y más rápida.

Finalmente, a la hora de integrar los resultados de las dos investigaciones –sobre los EA y sobre la CF- aquí realizadas, de los análisis a posteriori efectuados, éstos fueron los principales resultados alcanzados:

❶ *Al medir la evolución de los cuatro EA en el grupo experimental –considerando la preferencia más alta-, los estudiantes reflexivos y/o teóricos manifestaron una progresión mayor en el postest que los activos, que mantenían idéntica nota en el proceso del experimento, y los pragmáticos, que incluso disminuían en su rendimiento con respecto al test inicial en 3.5 puntos.*

❷ *Al medir la evolución del EA Reflexivo–Teórico en los dos grupos, experimental y control, se comprobó que los estudiantes RT se comportaron mejor cuando se les sometió a criterios didácticos –como la CF- acordes con su EA preferente. El grupo experimental evolucionó sensiblemente mejor que el grupo control.*

Se confirmaba, así, la segunda de las hipótesis de partida en la investigación, según la cual, **la Concienciación Formal produce logros significativos en el rendimiento de los estudiantes japoneses de ELE porque se ajusta a su Estilo de Aprendizaje.**

Por todo ello, esta investigación nos ha llevado a ratificar la necesidad de regular la didáctica de L2 en función del aprendiz y del contexto de aprendizaje. Asimismo, nos estimula a recomendar la Concienciación Formal, al menos como un complemento necesario en la didáctica de ELE que se lleve a cabo con el aprendiz japonés.

La CF constituye, así, un intento de adaptarse a una mentalidad colectiva, pues al integrar la dinámica de trabajo en grupo y la reflexión como elementos clave en las tareas, se convierte en vehículo de acercamiento a la cultura japonesa. Al incluir este conjunto de criterios didácticos en su trabajo con discentes japoneses, el profesor está asumiendo el papel de conocer la cultura de sus aprendices. Éstos se sentirán más cómodos en la clase de ELE y el docente, más identificado con el contexto de aprendizaje de sus estudiantes.

Este trabajo de tesis ha servido, en definitiva, para poner de manifiesto la necesidad de identificación del docente de ELE con la realidad cultural en la que se desarrolla su labor didáctica, en un intento de aproximación intercultural. Ha destacado también la importancia de los EA, propios de cada colectivo de estudiantes y que se encuentran imbricados en su propia cultura. La importancia de la cultura, que subyace a la hora de aprender y a la hora de enseñar una segunda lengua, es, por tanto, clave.

“Las expectativas del profesor sobre lo que la investigación de ASL nos puede decir hoy en día pueden ser modestas. Pero si nuestra investigación permite que el profesor conozca mejor el proceso de adquisición y aumente su sensibilidad hacia los aprendices, consideramos que el esfuerzo habrá merecido la pena. Además, aunque no hubiera otras pruebas que lo corroboraran, los aprendices de segundas lenguas que han profundizado en la investigación sobre ASL cuentan cómo el tomar conciencia del proceso facilitó sus esfuerzos posteriores por aprender una lengua” (Larsen-Freeman y Long 1994: 13-14).

GLOSARIO DE TÉRMINOS ESTADÍSTICOS:

Aleatorización: proceso consistente en asignar aleatoriamente (al azar) las unidades experimentales (generalmente individuos) a cada uno de los grupos que se vayan a estudiar. Con la aleatorización se intenta garantizar que todos los sujetos tengan la misma probabilidad de pertenecer a cada uno de los grupos.

Análisis de medidas repetidas: estudio en el que la misma variable es medida en los mismos sujetos en momentos diferentes.

ANOVA (Analysis Of Variance): test estadístico que nos permite comparar más de dos medias simultáneamente.

Correlación: concepto estadístico que trata de los problemas referentes a la variación conjunta de dos variables cuantitativas. Medida del grado o la fuerza de asociación entre dos variables.

- **análisis de** : estudios que determinan el grado de relación entre pares de dos o más variables. El interés de los análisis de correlación es identificar si el valor alto de una variable se corresponde con el valor alto de la otra variable y si una variable que puntúa bajo en una medición, también puntúa bajo en la otra.
- **coeficiente de**: es el análisis estadístico que se emplea para determinar la intensidad de la relación entre dos variables X e Y. Los valores del coeficiente de correlación de Pearson se hallan entre -1 y $+1$, siendo 0 la ausencia de correlación. Entre -1 y 0 se considera una *correlación negativa* y entre 0 y $+1$, una *correlación positiva*.
- **matriz de**: presentación tabulada simétrica de coeficientes de correlación entre todos los pares de variables.

Curva normal (campana de Gauss): modelo teórico que se usa al tratar con la conducta humana. Se espera que los resultados de cualquier conducta se aproximen a la distribución normal. Tiene tres propiedades distintivas: (1) la media, mediana y moda en una distribución normal son las mismas; (2) tiene forma de campana y es simétrica. (3) no tiene un valor cero; los extremos de la curva nunca tocan la línea recta.

Desviación típica o estándar: medida de variabilidad más frecuentemente usada. Cuanto mayor es la desviación estándar, mayor es la variabilidad desde el punto central de la distribución de los valores. Cuanto menor es la desviación típica, más agrupados están los datos respecto al valor central. Es la raíz cuadrada de la varianza.

Diagrama de dispersión: gráfica de pares de datos de las dos variables X e Y para comprobar si la relación es lineal o no. Cuanto más se ajusten los valores a una línea recta diagonal, mayor será la correlación entre los dos valores. Por tanto, es un diagrama que representa gráficamente los datos de los análisis de correlación.

Diseño multicéntrico: diseño que se lleva a cabo en varios centros simultáneamente.

Error típico de la media: diferencia que separa la media de la muestra sometida a estudio de la media auténtica de la población de la cual se extrae esa muestra.

Estadística descriptiva: ciencia dedicada a describir las características o regularidades existentes en los grupos de individuos que se vayan a estudiar. Organiza y analiza los datos mediante medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y de dispersión (varianza y desviación típica).

Estadística inferencial: ciencia dedicada a estimar las características de la población a partir de muestras representativas de dicha población. Tiene el mismo significado que la expresión *inferencia estadística*.

Estadístico: valor numérico que describe una característica de una muestra.

Estadístico F : estadístico de contraste utilizado en el test ANOVA. Al igual que la *distribución t* , está formado por familias con el mismo número de grados de libertad en el tamaño de la muestra y el mismo número de grados de libertad para el número de grupos. Se obtiene al calcular la división entre las dos fuentes de variabilidad: varianza entre grupos dividido entre la varianza dentro de los grupos. Si no hay un efecto en el tratamiento que apliquemos, estas dos estimaciones serán las mismas y el valor observado de F será 1 o menos.

Estudio experimental: estudio prospectivo en el que el investigador manipula o interviene en un grupo y se abstiene de emprender ese mismo tratamiento en otro grupo. Los estudios de diseño experimental tienen la finalidad de precisar el mejor entre dos tratamientos en competencia.

Estudio piloto: estudio que se realiza como paso previo a otros más amplios con el fin de conocer datos que permitan un diseño más adecuado y establecer su viabilidad. Debe especificarse siempre esta característica.

Estudio longitudinal: estudio en el que los participantes, una vez identificados, son vigilados individualmente en sentido prospectivo durante todo el curso del estudio.

Frecuencia: estadístico descriptivo que se usa para indicar con cuánta frecuencia tiene lugar un fenómeno. Se basa en el cómputo del número de ocurrencias de dicho fenómeno y es un valor muy útil en la investigación en ASL, donde el investigador suele estar interesado en descubrir con cuánta frecuencia ciertos elementos de la L2 –tales como estructuras, palabras, sintaxis o actos de discurso– son usados por diferentes tipos de aprendices de la L2 en diferentes contextos.

Fuentes de variación: distintos niveles de una variable independiente o factor que se pueden combinar, bien *entre* los tratamientos o grupos (intergrupos), bien *dentro* de cada tratamiento o grupo (intersujetos). Se trata de un estadístico de ANOVA.

Grados de libertad: concepto muy importante para la comprobación de hipótesis. Se refiere al número de cantidades que pueden variar si otras son dadas. Por ejemplo, si sabemos que $A + B = C$, sabemos que tanto A como B son libres de variación: podemos poner cualquier número en las casillas A y B y llamar a la suma C. Ahora bien, si adjudicamos a C un número (por ej.: $A + B = 200$), entonces sólo uno de los números de A o B puede variar: tan pronto como cubramos una de las casillas, la otra será ya fija ($A + 50 = 200$, o $50 + B = 200$). Así decimos que hay un grado de libertad, porque sólo una de las dos cantidades es libre de variar; la otra es fija. Si nuestra fórmula fuera $A + B + C = D$, y decimos que $D = 100$, entonces dos valores cualquiera entre A, B o C podrán variar, pero el tercero será fijo. De manera que aquí tendremos dos grados de libertad. Para encontrar los grados de libertad de una muestra, lo que haremos, por tanto, será restar $N - I$. Es un nuevo estadístico de ANOVA.

Grupo control: grupo de estudiantes cuya selección y bagaje son exactamente los mismos que los del grupo experimental, excepto que no reciben el tratamiento experimental. Contar con un grupo de control contribuye a la validez interna de la investigación y nos permite interpretar los resultados con más confianza.

Grupo experimental: grupo de estudiantes cuya selección y bagaje son exactamente los mismos que los del grupo control, excepto que reciben un tratamiento experimental.

Hipótesis alternativa (H_1): hipótesis estadística cuya formulación surge a partir de una hipótesis científica que se va a estudiar, en la cual existen diferencias en la comparación de dos parámetros (en nuestro caso, las medias). Es la negación de la hipótesis nula y es mutuamente excluyente con ella.

Hipótesis nula (H_0): hipótesis que se formula en los términos en que ambos parámetros (aquí, medias) son iguales y, por tanto, la diferencia entre ellos sería cero (nula).

Intervalo de confianza: rango de valores marcados por un límite superior e inferior entre los que se encuentra –para un nivel de confianza preestablecido– la media de la población estimada a partir de una muestra representativa. Es sinónimo de *probabilidad* (de acertar). En un experimento, la probabilidad de obtener los resultados que hemos conseguido es la proporción de veces que el descubrimiento tendría lugar si el experimento fuera repetido un número infinito de veces (en nuestro caso, 95 %).

Máximo: valor más alto que toma la variable que estudiamos en una escala de medida.

Media: estadístico de tendencia central más frecuentemente usado porque considera todos los resultados. Es un concepto aritmético en el que, si los resultados se encuentran distribuidos a lo largo de una escala, la media caerá exactamente en el punto de equilibrio. Es la suma de resultados dividida por el número de resultados.

Mediana: resultado que está en el centro de la distribución. La mitad de los resultados están por encima de la mediana y la otra mitad, por debajo.

Medias cuadráticas: suma de cuadrados dividida por sus grados de libertad. En realidad, una media cuadrática es un estimador de la varianza poblacional, pues se trata de desviaciones respecto a algún promedio elevadas al cuadrado, sumadas y divididas por sus grados de libertad.

Mínimo: valor más bajo que toma la variable que estudiamos en una escala de medida.

Muestra: subconjunto de individuos de una población sobre la que se va a realizar un estudio.

Muestra incidental: muestra en la cual se han utilizado los sujetos disponibles para el estudio.

Nivel de significación: es la probabilidad de cometer un error de tipo I, es decir, la probabilidad de rechazar la hipótesis nula cuando, en realidad, es verdadera. En nuestro caso, es 0.05 (*valor p*-) y queda establecido antes de efectuar el contraste para evitar que influya en la decisión final. En este sentido, podemos entender el nivel de significación como el riesgo máximo que estamos dispuestos a asumir al tomar la decisión de rechazar una hipótesis concreta. Equivale a *significación estadística*.

Percentiles: valor de la variable por debajo del cual se encuentra un porcentaje de valores marcados por él. Para obtener el percentil, dividimos la frecuencia (F) del valor que queremos comprobar por la suma de las frecuencias (N) y lo multiplicamos por 100.

Población: conjunto de elementos (sujetos, objetos, entidades abstractas, etc.) que poseen una o más características específicas en común. En general, el término población hace referencia al conjunto total de elementos que deseamos estudiar.

Procedimiento GLM: procedimiento del paquete estadístico SAS. Viene de “*Generalized Linear Models*” (Modelos Lineales Generalizados) y es una generalización del ANOVA, en el que se pueden obviar distintas suposiciones que impone el procedimiento ANOVA.

Procedimiento Means: procedimiento del paquete estadístico SAS que calcula las medias de variables cuantitativas, además de otros datos.

Procedimiento Univariate: procedimiento del paquete estadístico SAS, muy parecido a Means, que calcula estadísticos descriptivos univariantes, es decir, de una sola variable. No se cruzan las variables entre sí.

Relación bivalente: procedimiento del paquete estadístico SAS que calcula estadísticos descriptivos para dos variables que se cruzan entre sí.

Suma de cuadrados: es el sumatorio del número de desviaciones al cuadrado alrededor de un punto, la media total, elevado al cuadrado. Es un estadístico de ANOVA que nos indica la variación total de los datos.

t- de Student: distribución de probabilidades estadísticamente aceptadas, con distintos grados de libertad, que se utiliza para comparar las diferencias entre dos medias. Es el test más ampliamente usado para la comparación de dos medias porque puede usarse con muestras de tamaño pequeño.

Test de Duncan: test de contraste a posteriori que utiliza un procedimiento secuencial conocido como prueba de rango múltiple. Una vez que se ha encontrado una diferencia estadística en un ANOVA, puede rechazarse la hipótesis nula. Un test de rango múltiple como éste nos mostrará de manera precisa qué medias difieren la una de la otra.

Chi-cuadrado: test estadístico que permite estudiar diferentes aspectos del análisis de datos referido a variables cualitativas.

Test exacto de Fisher: test estadístico que se utiliza en lugar de la Chi-cuadrado cuando algunas de las celdas de la tabla de contingencia presenta un valor esperado menor de 3.

Tratamiento: intervención experimental (etiquetada como X) que se lleva a cabo en una muestra durante un período dado de tiempo. Es el objeto de estudio.

Valor crítico: estadístico de ANOVA que nos muestra todos los valores de la tabla de distribución F para poder realizar la regla de decisión: se rechaza la hipótesis nula (H_0) si el estadístico F cae en el valor crítico calculado; en caso contrario, se mantiene.

Variable: atributo de una persona o de un objeto. Cómo varía de persona a persona o de objeto a objeto puede medirse al localizar dicha variable en una escala de medida.

- **categorica:** viene definida por un intervalo de valores de la escala de medida.
- **continua:** viene definida por un valor cualquiera de la escala de medida.
- **cualitativa:** viene definida por unas características de las personas u objeto que se estudia.
- **dependiente:** variable que se puede observar y medir al determinar el efecto que la variable independiente ejerce sobre ella. Normalmente se representa con la letra Y.

- ***independiente***: variable que ejerce un efecto sobre la variable dependiente. Es la principal variable que se espera investigar. Es seleccionada, manipulada y medida por el investigador. Viene representada habitualmente por la letra *X*.

Varianza: medida de dispersión de los datos respecto al valor central de la muestra. Nos indica en qué medida se distribuyen los datos, dependiendo de los valores extremos. Es el cuadrado de la desviación típica.

ANEXOS

ANEXO A: TAREAS

TAREA 1: LA CONCORDANCIA EN ESPAÑOL

La tarea de hoy es sobre la CONCORDANCIA y sobre cómo afecta ésta al grupo nominal, a la relación del pronombre con su referente y a la del sujeto con el verbo.

Instrucciones:

Por turnos, lee tu tarjeta de tarea en voz alta al resto del grupo. Cada tarjeta te da una regla y frases correctas e incorrectas que muestran la regla. Después de leer la regla y las frases, deberás formar tu propia frase. Esta frase deberá mostrar la regla. Los demás estudiantes deben escribir la regla mientras tú la lees y después construir 2 frases para cada regla. A continuación serás tú el que haga lo mismo.

DE TU TARJETA:

Frase:

DE LA TARJETA DE TU COMPAÑERO:

Regla 1:

.....
.....
.....

Frases:
.....
.....

Regla 2:

.....
.....
.....

Frases:
.....
.....

Regla 3:

.....
.....
.....

Frases:

.....
.....
.....

Regla 1: *“En un grupo sintáctico nominal el núcleo es siempre el **sustantivo** y todos los demás componentes –determinativos y adjetivos- concuerdan siempre con este sustantivo en género y número”.*

Correcto: “Muchas **personas** importantes asistieron al acto”

Incorrecto: “Muchas personas importante asistieron al acto”

Correcto: “Esa mesa redonda está de moda”

Incorrecto: “Esa mesa redondo está de moda”

-Ahora haz tu propia frase, en la que uses la regla.

Regla 2: *“En español, el **sujeto** de la oración tiene que concordar con el verbo en número y persona”.*

Correcto: “**Los candidatos** siempre ganaban más del 60% de los votos”

Incorrecto: “Los candidatos siempre ganaba más del 60% de los votos”

Correcto: “Me gustan **tus camisas**”

Incorrecto: “Me gusta tus camisas”

-Ahora haz tu propia frase, en la que uses la regla.

Regla 3: “*Los pronombres átonos **LE** y **LES** siempre concuerdan en número con el sustantivo al que se refieren y que aparece antes o después de ellos. No es correcta la inmovilización en número del pronombre **LE** cuando su referente aparece en plural*”.

Correcto: “Quiero decir**les** a todos ustedes algo importante”

Incorrecto: “Quiero decirle a todos ustedes algo importante”

Correcto: “**Les** pedí a los asistentes que guardasen silencio”

Incorrecto: “Le pedí a los asistentes que guardasen silencio”

-Ahora haz tu propia frase, en la que uses la regla.

Regla 4: “*Cuando un adjetivo acompaña a varios **sustantivos unidos** y estos sustantivos tienen género distinto (uno es masculino y el otro femenino), el adjetivo siempre irá en plural y en masculino*”.

Correcto: “Tengo **un pantalón y una corbata** negros”

Incorrecto: “Tengo un pantalón y una corbata negro”

Correcto: “Tienen un jardín precioso, con **unas plantas y unos árboles** muy bonitos”

Incorrecto: “Tienen un jardín precioso, con unas plantas y unos árboles muy bonito”

-Ahora haz tu propia frase, en la que uses la regla.

TAREA 2: IMPERFECTO/INDEFINIDO EN ESPAÑOL

1º/ Tarea de reconocimiento:

-**ACTIVIDAD “A”:** desordenados los fragmentos de este cuento japonés – “*Momotaro*”- deberás, junto con tus compañeros y con ayuda de las ilustraciones, colocarlos en su orden debido.

-**ACTIVIDAD “B”:** ¿qué tiempos del pasado reconocéis en este cuento?. Distribuid en dos columnas, según el tiempo al que pertenezcan las formas y colocad junto a ellas los infinitivos correspondientes.

<i>Vivían</i>	→	VIVIR	;	<i>fue</i>	→	IR
.....	→	;	→

¿Podéis recordar, fijándoos en las columnas, cómo se forman estos dos tiempos? ¿Habéis encontrado alguna forma irregular? ¿Recordáis otras...? Entre todos, podéis escribir las reglas de formación:

☛Regla 1: El imperfecto de los verbos en –AR se forma

.....

☛Regla 2: El imperfecto de los verbos en –ER y en –IR se forma

.....

☛Regla 3: Los imperfectos irregulares son

.....

☛Regla 4: El indefinido de los verbos se forma

.....

☛Regla 5: Algunos indefinidos irregulares que recuerdo son

.....

-**ACTIVIDAD “C”**: ahora elegid el mejor final (a-j) para cada uno de los comienzos de frase que aparecen a la izquierda (1-10):

- | | |
|---|--------------------------------|
| 1. Antes iba siempre en metro... | a. cuando me encontré con él. |
| 2. Iba en metro... | b. siempre me acostaba tarde. |
| 3. En aquella época, estaba en casa a menudo... | c. y veía mucho la televisión. |
| 4. Estaba en casa... | d. y me abrazabas. |
| 5. Cuando vivía en Sevilla,... | e. ¿Puede enseñarme aquél? |
| 6. Cuando viví en Sevilla... | f. hice muchos amigos. |
| 7. Soñé que venías hacia mí... | g. porque no tenía coche. |
| 8. Soñé cosas horribles ayer... | h. pero no me la compraron. |
| 9. Quería un bolso negro... | i. cuando llegó Pedro. |
| 10. Quise una moto a los 17 años... | j. y me he levantado cansado. |

¡ATENCIÓN! ➡ Para hablar con tus compañeros, puedes introducir expresiones de acuerdo/desacuerdo:

- Yo creo que...
- Pues a mí me parece ...
- Yo, en cambio, opino que...
- Yo opino lo mismo/otra cosa ...

2. Tarea de comprensión: ¿podéis ahora descubrir cuándo usamos el IMPERFECTO y cuándo el INDEFINIDO? Intentad formar algunas reglas:

- ➡ Regla 1: usamos el IMPERFECTO cuando
-
- ➡ Regla 2: usamos el INDEFINIDO cuando
-
- ➡ Regla 3: también el IMPERFECTO lo usamos para.....
-
- ➡ Otra/s regla/s:.....
-

3. Tarea de producción: "Hablar de hechos pasados"

-ACTIVIDAD "D": *"Hace casi 6 años, el 30 de septiembre de 1994, me **sucedío** algo importante: **llegué** a Japón por primera vez..."*

-¿Qué hiciste tú el 30 de septiembre de 1994? ¿Lo recuerdas?

-¿Recuerdas una fecha exacta –en la que algo importante te ocurrió- de los últimos seis años?

-Cada estudiante lee en voz alta su fecha al grupo y lo que, en esa fecha, le sucedió. Los demás lo escriben y tratan de recordar lo que hicieron ese día. Pueden decir:

- *"Quizás ese día fui a ver a mis abuelos..."*
- *"Probablemente..."*
- *"A lo mejor..."*
- *"Tal vez..."*

Después, los demás estudiantes cuentan también la historia de su fecha.

“MOMOTARO” (**El niño del melocotón**)

❶ Había una vez unos abuelos que vivían en un pequeño pueblo japonés. Un día, el abuelo **fue** a la montaña para cortar árboles y la abuela **fue** al río para lavar la ropa.

❷ Mientras la abuela lavaba la ropa, **apareció** un gran melocotón arrastrado por la corriente del río. La abuela lo **recogió** y se lo **llevó** a casa.

❸ Cuando el abuelo **regresó** a casa, juntos **abrieron** el melocotón.

❹ En su interior **apareció** un pequeño niño. Los abuelos lo **llamaron** “Momotaro” que significa “niño del melocotón” y lo **criaron** con cariño.

❺ Momotaro crecía día tras día, siempre ayudaba a sus padres y ellos eran felices pero, un día, cuando Momotaro **cumplió** 10 años, **oyeron** decir que dos demonios, que vivían en una isla, torturaban a la gente del pueblo y les quitaban sus cosas. Momotaro les **dijo** a sus padres: “Yo iré a la isla de los demonios y los castigaré”. Y la abuela **preparó** unos dulces para Momotaro. A la mañana siguiente, Momotaro se **ció** una espada y **salió** con los dulces en dirección a la isla de los demonios.

❻ En el camino, se **encontró** con un perro, un mono y un pájaro que le **dijeron**: -“Momotaro, si nos das los dulces que llevas, iremos a la isla de los demonios contigo y te ayudaremos a combatirlos” Momotaro les **respondió**: “Sí, claro, si vais a castigar a los demonios, os daré los dulces”. Así pues, Momotaro se los **repartió** y juntos se **dirigieron** a la isla en una barca de remos. **Cruzaron** el mar y pronto **llegaron** a la isla de Onigashima.

❼ Allí **lucharon** contra los demonios: Momotaro **combatió** con la espada, el perro les **mordió**, el mono les **arañó** con sus uñas y el pájaro les **picoteó** con su pico.

❽ Después de castigarlos, Momotaro **adquirió** un río de oro y joyas y **regresó** a su casa. **Repartió** el tesoro entre los abuelos y la gente del pueblo. En la aldea, todo **volvió** a la normalidad y Momotaro y los abuelos **vivieron** felices el resto de sus días

*... y colorín, colorado...
jeste cuento se ha acabado!*

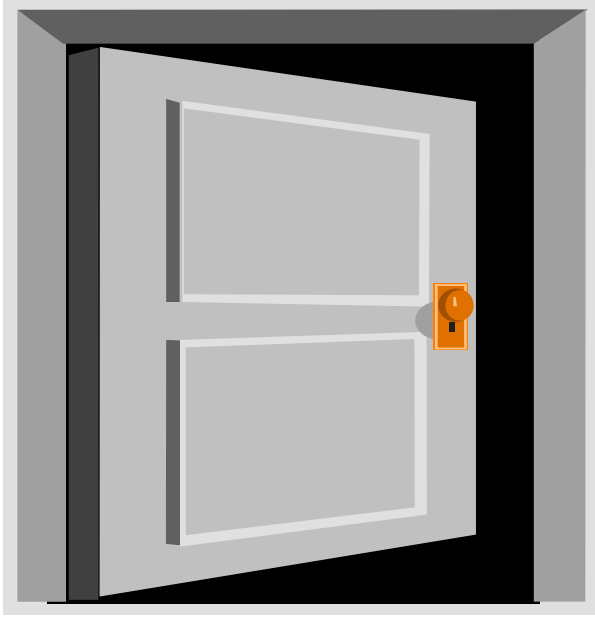
TAREA 3: *SER/ ESTAR* EN ESPAÑOL

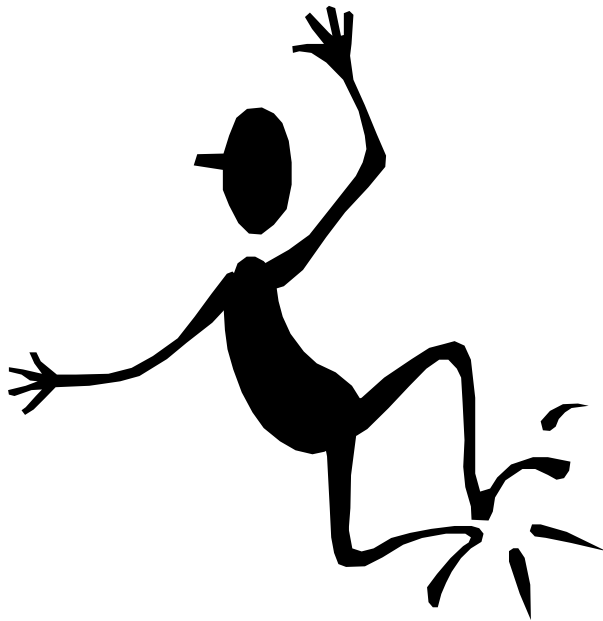
ACTIVIDAD 1: *COMPRENSIÓN*

Escucha las frases que tu profesor va a leer y decide si ellas describen –o no- los dibujos que tienes a continuación. Si piensas que sí reflejan el dibujo, pon una marca (✓) en el espacio señalado; si crees que no, pon una cruz (✗). Si quieres, puedes pedirle a tu profesor que repita la frase.









ACTIVIDAD 2: PONIENDO ATENCIÓN...

- Haz una marca (✓) en aquellas frases en las que el adjetivo señale el **resultado** de una acción previa, anterior:

-El jarrón está roto.
-El problema es político.
-El trabajo está terminado.
-La clase está vacía.
-Soy un estudiante trabajador.

- Haz una marca (✓) en las frases en las que se exprese la **localización** de lugares, personas o cosas:

-Santander está en la costa cantábrica.
-Málaga es el centro de la Costa del Sol.
-Toledo es una ciudad muy bonita.
-España está al sur del continente europeo.
-Japón es un país maravilloso.

- Haz una marca (✓) en las frases en las que se exprese el **estado de ánimo** de las personas, producto de un cambio:

-Juan está deprimido.
-Su hermano es inteligente.
-Antonio está animado.
-Es una persona sincera.
-Está encantado con su nuevo trabajo.

- Indica cuándo se expresa una cualidad inherente al nombre, o más o menos **permanente (P)** y cuándo la cualidad es adquirida o producto de un **cambio (C)**:

-Estoy feliz en Japón
-Soy una persona feliz.

-Por naturaleza soy alegre.
-Estoy alegre porque estás conmigo.

-Juan es todo un señor casado.
-Juan está casado.

-Manuel es alto.
-Manuel está alto para su edad.

-De tus amigos, Antonio es el calvo, ¿verdad?
-Acabo de ver a Antonio. ¡Está calvo!

ACTIVIDAD 3: RESPUESTA PERSONAL

Responde a cada una de las siguientes frases con “**Sí**” / “**No**” / “**No del todo**”:

- 1.- *Estás cansado de estudiar español*
- 2.- *Es necesario para ti reflexionar sobre la gramática española*
- 3.- *El español es difícil para ti*
- 4.- *Estás motivado para seguir estudiando español*
- 5.- *Estás en esta clase porque quieres aprender más*
- 6.- *Estás contento porque tu español mejora*
- 7.- *Eres una persona interesada y nunca tienes tiempo para ayudar a tus compañeros en sus problemas de español*
- 8.- *En estos momentos, estás interesado en la cultura española*
- 9.- *Estás en esta universidad porque aquí el aprendizaje de las lenguas extranjeras es bueno.*
- 10.- *Estás alegre hoy ¡porque estudias español! pero, normalmente, también eres una persona alegre.*

ACTIVIDAD 4: ¿QUÉ ES LO CORRECTO?

Entre las siguientes frases, hay algunas correctas y algunas, incorrectas. Señala las correctas (✓) y las incorrectas (✗) y junto a éstas últimas, escribe la forma correcta:

- El bebé está sentado.
- El vaso es lleno.
- El libro es en la mesa.
- Está obligado que llueva.
- Soy satisfecho de mi español.
- Ana está contenta.
- Pedro está soltero.
- Pedro es soltero.
- Alicante está en la costa mediterránea.
- Madrid está el centro de España.

TAREA 4: LA DETERMINACIÓN EN ESPAÑOL

Instrucciones:

Trabajando en grupo, analiza las siguientes frases. Estas oraciones contienen los llamados artículo *determinado* (EL/LA) e *indeterminado* (UN/UNA) en español. Fíjate en que ambos permiten que los sustantivos virtuales se actualicen en el discurso pero fíjate también en que los usos de EL/UN son diferentes:

-Ayer vino a verme **un** estudiante. Cuando **el** estudiante se dirigió a mí...
-Así contestó Picasso en **una** entrevista en 1944 (...). En **la** entrevista citada habla también de ...
-Manuel se ha comprado **una** casa preciosa. **Las** habitaciones son amplias y soleadas...
-El libro del que te hablé consta de dos partes: en **la** primera ... ; en **la** segunda
-**La** vida es maravillosa.
-¿Has ido a **la** universidad?. –Sí, tenía que devolverle **un** libro a un compañero. Pero, cuando llegué, me di cuenta de que me había olvidado **el** libro en casa.

Hay otros contextos, sin embargo, en los que el sustantivo en español puede no ir acompañado de ninguno de los dos artículos vistos. En grupo, debes descubrir el funcionamiento de esas situaciones. Para ayudarte a resolver este problema, harás preguntas y responderás a las que te formule uno de tus compañeros. En ellas encontrarás otra forma de determinación en español. Nota: es importante que aquí te fijas en la función y la posición de los sustantivos marcados.

1. Primero, decidid quién comenzará a preguntar.
2. Después, esa persona hará la pregunta nº1 al compañero/a de su derecha y éste/ésta responderá.
3. A continuación, la persona que respondió a la pregunta nº 1, formulará la pregunta nº 2 a su compañero/a de la derecha.
4. Continúa hasta que todos hayáis formulado y respondido cuestiones.
5. Cuando tus compañeros estén contestando a las preguntas, tú deberás pensar sobre esa otra manera de determinar en español que no es la de los artículos *EL/UN*. ¿Crees que esa persona está usando de forma correcta los sustantivos españoles?. Si no es así, dile a tu compañero cuál crees tú que es la forma correcta.
6. Cuando todos hayáis terminado, formulad en grupo cuatro reglas generales para la determinación en español.
7. Cuando estés de acuerdo con las reglas formuladas, escríbelas al final de esta hoja.

Pregunta nº1: Estás estudiando español. ¿Qué **problemas** tienes?

Pregunta nº2: ¿Cuántas horas estudias **español** a la semana?

Pregunta nº3: ¿Cuándo se añaden **palabras** a tu vocabulario de español? ¿Cuando escuchas la radio? ¿Cuando ves la televisión? ¿Con otros métodos?

Pregunta nº4: ¿Surge **ansiedad** en tu estado de ánimo cuando hablas español? ¿Por qué?

Reglas generales para el uso de la determinación en español:

1. *UN/UNA* aparece cuando

2. *EL/LA* puede aparecer cuando

3. *EL/LA* también puede aparecer cuando

4. Otra manera de que los sustantivos aparezcan determinados en español es

ANEXO B: FUENTES DE DATOS

PRUEBA DE NIVEL¹

Completa las frases siguientes con el término adecuado de los dos o cuatro que se te ofrecen.

1. -¿Dónde la fiesta de fin de curso?
 -Creo que van a hacerla en el jardín del instituto.
 a) será
 b) estará
2. -Ya son las doce y media.
 -¡Qué tarde! Tengo que irme enseguida.
 a) está
 b) es
3. -Me tengo que ir. Gracias por el café.
 -No hay de qué, mi cumpleaños.
 a) es
 b) está
4. -Málaga es una ciudad turística importante, ¿no?
 -Sí, el centro de la Costa del Sol.
 a) está
 b) es
5. -¿Me llamaste ayer a casa?
 -Sí, pero no
 a) estuviste
 b) estabas
6. -¿Conoces Madrid?
 -Sí, de joven allí tres años.
 a) viví
 b) vivía
7. -¿Qué tienes que hacer esta tarde?
 -Tengo que ir a sacar las entradas el partido del domingo.
 a) por
 b) para
8. -¿Dónde vais de vacaciones este año?
 -Estamos planeando hacer un viaje toda Europa.

¹ Esta prueba se corresponde con un examen de Certificado Inicial de Español (CIE), que integra los Diplomas de Español Lengua Extranjera (DELE) elaborados por la Universidad de Salamanca y convocados por el Instituto Cervantes.

- a) por
b) para
9. -¿Y no había en el restaurante?
-No. Ya se habían marchado todos.
a) alguien
b) nadie
10. -No pensé que hubiera gente en el concierto.
-Es que es un grupo muy famoso.
a) tanta
b) tan
11. -Me encanta tu nuevo coche.
-Puedes cogerlo quieras.
a) como
b) si
c) cuando
d) para que
12. -..... no te des prisa, me voy.
-Espera, hombre. Termina en un minuto.
a) Aunque
b) Como
c) Si
d) Cuando
13. -Tengo que hablar con Ismael urgentemente.
-Pues me parece que se va de viaje, llámalo ahora mismo.
a) porque
b) y eso que
c) aunque
d) así que
14. -¿Dónde has puesto mi abrigo?
-Ahí está, es está sobre la cama.
a) el cual
b) el que
c) que
d) lo de
15. -¿Cuándo van a terminar de pintar la casa?
-El lunes que viene ya acabado.
a) hayan
b) habrán
c) hubieran
d) habrían
16. -¿Ya has hablado con Pedro?
-Sí, me llamó llegar a casa.
a) cuando
b) en cuanto
c) así que

- d) nada más
17. -¿De quién son estas llaves?
-No sé, de Juan, que ha estado aquí.
a) serán
b) serían
c) eran
d) sean
18. -Ayer te fuiste muy pronto.
-Es que muchas cosas que hacer.
a) tenga
b) tuviera
c) tenía
d) tendré
19. -¿Qué tal si nos un café?
-Vale, yo invito.
a) tomamos
b) habríamos tomado
c) tomaríamos
d) habremos tomado
20. -Voy a intentar ir a verte en Navidad.
-Sería estupendo que venir.
a) podrías
b) podrás
c) pudieras
d) pudiste
21. -¿Llamo a Pedro para que venga al cine con nosotros?
-Lámalo, pero a lo mejor ya la película.
a) haya visto
b) ha visto
c) hubiera visto
d) había visto
22. -¡Qué ilusión me volver a verte!
-A mí también.
a) ha hecho
b) haya hecho
c) habrá hecho
d) haga
23. -¿Quieres que llame a Rosa y a Carmen?
-No, ya haré yo.
a) las
b) se la
c) lo
d) les
24. -¿Sigues con esos dolores de cabeza?
-Sí, estoy pensando seriamente ir a la consulta de un especialista.

- a) a
b) en
c) de
d) para
25. -¡Qué rica está la tarta! ¿Cómo la haces?
-Es muy fácil hacer.
a) a
b) en
c) para
d) de
26. -¿No querías comprarte unos zapatos?
-Sí, pero voy a esperar las rebajas.
a) de
b) a
c) con
d) en
27. -Estoy buscando Elena. ¿Sabes dónde está?
-Creo que está en la biblioteca.
a) para
b) en
c) a
d) por
28. -¿Ya está puesta la mesa?
-Sí, así que todo el mundo comer.
a) de
b) para
c) a
d) en
29. -¿..... has enseñado ya las fotos a Pedro y a Ana?
-Todavía no.
a) Se los
b) Les
c) Se lo
d) Las
30. -Ya tienes algo pensado.
-Todavía no, porque, si las cosas se bien, hay tiempo suficiente.
a) hayan hecho
b) harán
c) habían hecho
d) hacen

¡MUCHAS GRACIAS!

TEST INICIAL-FINAL

Nombre y apellido:

1.- En el siguiente texto elige una de las dos opciones: *imperfecto/indefinido* y rodéala con un círculo:

“Salvador Dalí y Domènech NACIÓ/NACÍA en Figueras (Gerona) el 11 de mayo de 1904. Mientras su padre ERA/FUE librepensador y republicano, su madre se COMPORTÓ/ COMPORTABA como una ferviente católica. Según el testimonio de su hermana menor, Ana María, FUE/ERA un niño aplicado y sensible.

Es el más importante de los surrealistas españoles. Dalí se SENTÍA/SINTIÓ atraído desde el principio por la vanguardia, sobre todo a raíz de su paso por la Residencia de Estudiantes de Madrid –quizá uno de los lugares intelectualmente más activos de los años veinte- donde se encontraron algunos de los intelectuales más inquietos de la época. Allí CONOCIÓ/CONOCÍA a Federico García Lorca y a Luis Buñuel, cuyo retrato es una de las obras más importantes de este momento.

En 1928 IBA/FUE a París e inmediatamente se integró de lleno en los círculos surrealistas como uno de sus miembros más radicales, que además hará una aportación muy significativa con la aplicación de su método paranoico-crítico: “El gran masturbador” (1929), “El Ángelus de Gala” (1935), “Canibalismo de otoño” (1936) sobre la Guerra Civil española.

Cuando estalló la Segunda Guerra Mundial, Dalí se TRASLADABA/TRASLADÓ a los Estados Unidos. Allí su fama CRECIÓ/CRECÍA entre 1940 y 1950: donde iba se CONVIRTÍO/CONVERTÍA en un auténtico fenómeno y una fuente continua de escándalos, que resultaban perfectamente asimilables por el sistema y muy rentables para él. En esta dinámica, la obra de Dalí fue perdiendo interés paulatinamente, aunque aún produjo obras importantes como “Galarina” (1944) o “Las tentaciones de San Antonio” (1946)”.

(Texto adaptado)

2.- Completa, si es necesario, los espacios en blanco con el género y número adecuados:

- Est ... chic ... es simpátic ... e inteligente.
- Aquell ... antigu ... problem ... se han solucionado.
- La ... pared ... amarill ... de es ... casa no me gusta.

- Los árbol ... siempre muere ... de pie.
- La ... noticia ... sangrienta ... y trágica ... llenan los informativos.
- Tiene ... un corazón y un alma sensacional ... y especial ... quien piensa más en los otros que en sí mismo
- Amplia ... y diáfana ... la ... instalacion ... hacen posible ... la convivencia entre dos mundos.
- Su ... últim ... año ... son sustancias ... y ric ... en contenido.
- Le ... doy las gracias a los encantador ... estudiant ... japones ... por su ... inestimable ... ayuda y apoyo.
- Los hombr ... triste ... y amargad ... desperdicia ... su vida.

3.- Corrige las posibles incorrecciones presentes en las siguientes oraciones:

- ▶ En mi escuela secundaria estudiantes viajaban.
- ▶ El diálogo político entre izquierda y derecha era difícil.
- ▶ Agua parece fresca.
- ▶ Hubo fiestas en todo el pueblo.
- ▶ Se añaden las palabras como “andar”, “senda”...
- ▶ Pero, por el contrario, tenía los problemas.
- ▶ La tradición se pierde y busca la nueva dirección.
- ▶ Nacionalismo vasco es muy radical.
- ▶ La época más importante para España moderna fue...
- ▶ De estos libros, prefiero azul y blancos.

4.- Pon las formas correctas de SER y ESTAR, según convenga:

- Esta sopa muy fría.
- El alcohol malo para la salud.
- Los alumnos listos para ir de excursión a Córdoba.
- Carmen muy guapa con ese traje gris.
- Ana cansada porque ha trabajado mucho.
- La conferencia sobre Lorca mañana a las cinco de la tarde.
- Este verano otra vez en Milán, me lo he pasado fenomenal.
- cierto que el alcoholismo es un problema cada vez más extendido.
- Mi sobrino muy listo para la edad que tiene.
- Las peras verdes todavía; cómete un plátano.

CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

学習スタイルに関するアンケート

Instrucciones para responder al cuestionario:

回答に際して、以下の点にご留意下さい。

- **Por favor, contesta a todos los ítems.**
全ての質問にお答え下さい。
- **Te rogamos que no dejes de contestar a las preguntas del apartado I. Son datos imprescindibles para el análisis de grupo.**
分析の際に不可欠な重要なデータですので、質問 I には必ずお答え下さい。
- **En los apartados II y III marca con una cruz la casilla que corresponda.**
質問 II と III では、複数の選択肢がある場合、該当するものに「X」印を付けて下さい。
- **En el apartado IV, si estás de acuerdo con el ítem pon un signo más (+); si, por el contrario, estás en desacuerdo, pon un signo menos (-).**
質問 IV では、「はい」なら「+」印、「いいえ」なら「-」印を付けて下さい。
- **Este cuestionario ha sido diseñado para identificar tu Estilo preferido de Aprendizaje. No es un test de inteligencia, ni de personalidad.**
このアンケートは、学習スタイルを調査するためのものであり、知能検査でも性格診断でもありません。
- **No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario pero no te ocupará más de 25 minutos.**
回答のための制限時間はありません。最大でも 25 分程度で終わるでしょう。
- **No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que seas sincero/a en tus respuestas.**
アンケートですので、正答も誤答もありません。正直にお答えいただければ、それで十分です。

I. DATOS SOCIOACADÉMICOS (基礎データ) :

1. Nombre y apellido (氏名)
2. Universidad (大学) :
3. Facultad (学部) :
4. Curso (学年) :
5. Edad (年齢) :
6. Sexo (性別) :

II. EXPERIENCIA PREVIA DE APRENDIZAJE DE LENGUAS (外国語学習歴) :

7. Empezaste a estudiar inglés a los (英語の学習を始めたのは) ... años (歳) .
8. Has estado estudiándola durante (これまでの英語の学習年数は) ... años (年) .
9. Lo has estudiado (学習場所は) :
☐ en el instituto (学校) ☐ en casa (家庭)
☐ en academia privada (会話学校) ☐ en el extranjero (海外)
10. Estudiabas (学習したのは) :
☐ Gramática (文法) ☐ Conversación (会話)
☐ Vocabulario (語彙) ☐ Composición (作文)

11. Tu profesor la mayor parte del tiempo hablaba en (先生が授業中に主として使用したのは) :
☐ inglés (英語) ☐ japonés (日本語)
12. Utilizabas esta lengua extranjera en clase (あなたが授業中に英語を使ったのは) :
☐ para hablar con el profesor o los compañeros (先生やクラスメートと話すため)
☐ para leer o traducir (読んだり、訳したりするため)
13. Tipos de tareas que hacías (授業中にしたことは) :
☐ Ejercicios de "drills" (練習問題) ☐ Traducciones (翻訳)
☐ Dramatizaciones (ロールプレイ)
☐ Tareas en grupo (グループ学習)
14. Hablabas esta lengua fuera de clase (授業以外で英語を話したことが) :
☐ Sí (ある) ☐ No (ない)
15. Tenías la posibilidad de escuchar la radio o ver películas en versión original, bien en clase o fuera de ella (従業中や、授業以外で、英語でラジオを聴いたり映画を見たりする機会が) :
☐ Sí (あった) ☐ No (なかった)
16. Para qué quieres estudiar español (スペイン語を履修している理由は) :
☐ Para obtener los créditos (単位取得のため)
☐ Para conocer otra cultura (異文化への関心)
☐ Para usarlo en mi trabajo (勉強に必要だから)
☐ Para viajar (旅行するため)
☐ Para hablar con amigos (友人との交流)
☐ Otros (その他)
17. Durante cuánto tiempo piensas estudiar esta lengua (どれくらいの期間スペイン語を学習するつもりですか) :
☐ 1 año (1年間) ☐ 2 años (2年間) ☐ 3 años (3年間)
☐ 4 años (4年間) ☐ Más (それ以上)

III. EN CLASE DE LENGUA EXTRANJERA (外国語の授業で) :

18. Aprendes mejor en un grupo pequeño (私の場合、少人数クラスの方が学習効果があがる) :
☐ Sí (はい) ☐ No (いいえ)
19. Cuando no sabes algo, prefieres que el profesor te lo explique antes (知らないことがあるときには、まず先生に説明して欲しい) :
☐ Sí (はい) ☐ No (いいえ)
20. Participas sólo cuando el profesor te hace una pregunta (授業に参加するのは、先生に質問されたときだけである) :
☐ Sí (はい) ☐ No (いいえ)
21. Cuando usas la nueva lengua te sientes indefenso por miedo al error (新しい外国語を使用する際には、間違えるのではないかと不安にかられる) :
☐ Sí (はい) ☐ No (いいえ)

IV. ESTILOS DE APRENDIZAJE (学習スタイル) :

- ☐ 22. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos. (私は、周囲の人たちからは、思っていることをストレートにはっきりと口にすると言われている)
- ☐ 23. Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal. (自分が下す物事の判断には自信がある)
- ☐ 24. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias. (結果を考えずに行動することがよくある)
- ☐ 25. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso. (トラブルがあった場合には、大抵、きちんと順序立てて、少しずつ解決を図る)
- ☐ 26. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas. (形式主義は、人間の自由な行動を妨げたり制限したりすると思う)
- ☐ 27. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan. (他の人たちの価値判断や行動の基準を知ることに関心がある)
- ☐ 28. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente. (直観的な行動も、常に、熟慮の上の行動と同様に正しいだろうと思う)
- ☐ 29. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen. (最も大切なことは、物事が上手く運ぶことだと思う)
- ☐ 30. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora. (今現在起きていることには注意を払うようにしている)
- ☐ 31. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia. (時間的にゆとりがあつて、手を抜かずに勉強や仕事が出来るときは楽しい)
- ☐ 32. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente. (食事でも勉強でも練習でも、基本的に、手順を守ることが好きである)
- ☐ 33. Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica. (新しいアイデアを耳にすると、どうやってそれを実現すればいいか、すぐに考え始める)
- ☐ 34. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas. (たとえ実用的ではなくても、独創的な考えや斬新な考えの方がいい)
- ☐ 35. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos. (自分の目的が達成できる場合にだけ、規則を認め、規則に従う)
- ☐ 36. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles. (物事をよく考える人とは上手くいくが、あまりに天真爛漫で意外性に富んだ人とは波長を合わせるのが難しい)
- ☐ 37. Escucho con más frecuencia que hablo. (自分で喋るよりも、人の話を聞くことの方が多い)
- ☐ 38. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas. (乱雑なものよりも、きちんとしているものの方がいい)
- ☐ 39. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión. (何らかの情報を得たときには、結論を口に出す前に、きちんと理解しようと努める)

- ☐ 40. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
(行動を起こす前に、メリット・デメリットを注意深く検討する)
- ☐ 41. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente. (新しいことにチャレンジしようとするときには、気力がみなぎり大胆になる)
- ☐ 42. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo. (自分の価値判断やものの見方に忠実であらうと努める。自分なりの原則があり、それを守っている)
- ☐ 43. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos. (議論するときには、もってまわった言い方をするのは好きではない)
- ☐ 44. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes. (職場等外の人間関係を引きずるのは嫌いである。距離をおいて付き合いたい)
- ☐ 45. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas. (理屈っぽい人よりも、現実主義者の方が好きだ)
- ☐ 46. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras. (既存の枠組みを壊すことが苦手で、独創性に欠ける)
- ☐ 47. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas. (天真爛漫で楽しい人と一緒にいるときは心地よい)
- ☐ 48. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento. (大抵の場合、自分が感じたことは、隠さずに口にする)
- ☐ 49. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas. (物事を分析したり、じっくり考えたりすることが好きだ)
- ☐ 50. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas. (物事を真面目に受け止めない人は不愉快だ)
- ☐ 51. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades. (最新の技術や新製品を試してみることが好きだ)
- ☐ 52. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones. (結論を出すときには、慎重にする)
- ☐ 53. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor. (情報源は出来るだけ沢山もってきたい。判断材料は多ければ多いほどいい)
- ☐ 54. Tiendo a ser perfeccionista. (完全主義者の傾向がある)
- ☐ 55. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía. (自分の考えを口にする前に、他の人たちの意見を聞きたい)
- ☐ 56. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente. (人生は自然の流れに任せ、全てを事前に計画したくない)
- ☐ 57. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes. (議論に際しては、他の人たちがどう振る舞うか観察することが好きだ)
- ☐ 58. Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas. (口数が少なく、あまりに分析的な人となると、居心地が悪い)
- ☐ 59. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico. 他人の考えは、現実的かどうかで判断することが多い)
- ☐ 60. Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo. (締め切りを守るためにせき立てられるのは苦痛だ)
- ☐ 61. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas. (会議では、実際の・現実的な考えを支持する)

- ☐ 62. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro. (過去や将来のことを考えて楽しむよりも、今現在を楽しむ方がいい)
- ☐ 63. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas. (常に物事を性急に進めようとする人には、イライラさせられる)
- ☐ 64. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión. (議論では、話の流れから自然に出てきた斬新な考えを支持する側にまわる)
- ☐ 65. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición. (直観的な判断によるものよりも、綿密な分析に基づく結論の方が堅固だと思う)
- ☐ 66. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás. (他人の主張の弱点や、論拠の不十分な点を見抜くことが多い)
- ☐ 67. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas. (規則は、遵守するより、無視する必要がある場合の方がずっと多いと思う)
- ☐ 68. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas. (物事のより実地的で、もっと上手いやり方に気付くことがよくある)
- ☐ 69. En conjunto hablo más que escucho. (総じて見ると、人の話を聞くよりも、自分が喋ることの方が多い)
- ☐ 70. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas. (事実とは距離をおき、別の観点から検証することが好きだ)
- ☐ 71. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento. (論理性や論理的思考を重視することが必要だと確信している)
- ☐ 72. Me gusta buscar nuevas experiencias. (自分から進んで新しい経験をすることが好きだ)
- ☐ 73. Me gusta experimentar y aplicar las cosas. (何かを試したり、応用することが好きだ)
- ☐ 74. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas. (速やかに本題に入り、問題の核心にたどり着くべきだと思う)
- ☐ 75. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras. (明確な考えや結論を得るよう、常に心がけている)
- ☐ 76. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías. (具体的な議論をするのは好きだが、たわいないお喋りで時間を無駄にしたくない)
- ☐ 77. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes. (的はずれで支離滅裂な説明をされるとイライラする)
- ☐ 78. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente. (まず、物事が実際に機能しているかどうかを確かめる)
- ☐ 79. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo. (レポートは、最終稿の前に、何度も下書きする)
- ☐ 80. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones. (議論では、他の人たちが脱線することなくテーマに集中するよう気を配る)
- ☐ 81. Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/las más objetivos/as y desapasionados/as en las discusiones. (議論の際、大抵の場合、最も客観的で冷静ななかの一人であることに自分で気付いている)

- ☐ 82. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor. (何か
が上手いかなくても、あまり気にせず、もっと上手くやろうと努める)
- ☐ 83. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas. (実際の
でないと思ったら、独創的な考えやその場の思いつきは拒否する)
- ☐ 84. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión. (結論
を下す前に、様々な可能性を探るのが好きだ)
- ☐ 85. Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro. (将来を予見する
ために、しょっちゅう先のことを考えている)
- ☐ 86. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario
antes que ser el/la líder o el/la que más participa. (議論などでは、リーダー
シップを取ったり、積極的に参加するよりも、目立たないようにしている)
- ☐ 87. Me molestan las personas que no actúan con lógica. (筋道の通った行動を
とらない人は不愉快だ)
- ☐ 88. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas. (計画を立て
たり、物事の予測をしたりすることは煩わしい)
- ☐ 89. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos. (多くの場合、目的は
手段を正当化すると思う)
- ☐ 90. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas. (物事や問題点について熟
慮することが多い)
- ☐ 91. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo. (手抜きをしな
いで済むと嬉しいし、誇りに思う)
- ☐ 92. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que
se basan. (何か起きたときには、その根底にある原則や考え方を解明しようと
努める)
- ☐ 93. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir
sentimientos ajenos. (目的を達成できるなら、他人の感情を逆撫ですること
も平気で出来る)
- ☐ 94. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
(成果を上げるためなら、必要なことをすることは苦にならない)
- ☐ 95. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas. (パーテ
ィでは、大抵の場合、盛り上げ役の一人である)
- ☐ 96. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso. (順序立ち、か
つ、細かな作業には、すぐに飽きてしまう)
- ☐ 97. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
(周りの人たちから、よく、他人の感情に関して無神経だと思われてしまう)
- ☐ 98. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones. (直感に頼ることが多い)
- ☐ 99. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden. (グループ
で作業するのであれば、やり方や手順が守られるようにする)
- ☐ 100. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente. (他の人たち
が何を考えているのか知ろうとすることが多い)
- ☐ 101. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros. (主観的だったり、
曖昧だったり、あまり明確でないテーマは回避する)

!!!!!! MUCHAS GRACIAS !!!!!!!

ご協力ありがとうございました

ANEXO C: DATOS ESTADÍSTICOS

Estilos de Aprendizaje

Estadísticos

		ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
N	Válidos	299	299	299	299
	Perdidos	0	0	0	0
Media		10.27	12.24	10.39	9.36
Mediana		10.00	13.00	10.00	9.00
Moda		10	14	9	8
Desv. típ.		3.48	3.04	3.83	3.20
Varianza		12.10	9.22	14.66	10.21

Tablas de frecuencias

ACTIVO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	.3	.3	.3
	2	1	.3	.3	.7
	3	4	1.3	1.3	2.0
	4	9	3.0	3.0	5.0
	5	12	4.0	4.0	9.0
	6	16	5.4	5.4	14.4
	7	21	7.0	7.0	21.4
	8	28	9.4	9.4	30.8
	9	33	11.0	11.0	41.8
	10	35	11.7	11.7	53.5
	11	31	10.4	10.4	63.9
	12	34	11.4	11.4	75.3
	13	20	6.7	6.7	81.9
	14	16	5.4	5.4	87.3
	15	15	5.0	5.0	92.3
	16	12	4.0	4.0	96.3
	17	5	1.7	1.7	98.0
	18	4	1.3	1.3	99.3
	19	2	.7	.7	100.0
	Total	299	100.0	100.0	

REFLEXIVO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4	2	.7	.7	.7
	5	2	.7	.7	1.3
	6	6	2.0	2.0	3.3
	7	12	4.0	4.0	7.4
	8	12	4.0	4.0	11.4
	9	27	9.0	9.0	20.4
	10	27	9.0	9.0	29.4
	11	31	10.4	10.4	39.8
	12	28	9.4	9.4	49.2
	13	37	12.4	12.4	61.5
	14	43	14.4	14.4	75.9
	15	29	9.7	9.7	85.6
	16	23	7.7	7.7	93.3
	17	10	3.3	3.3	96.7
	18	10	3.3	3.3	100.0
	Total	299	100.0	100.0	

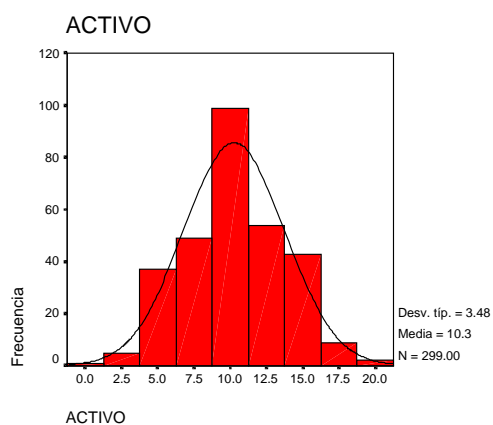
TEÓRICO

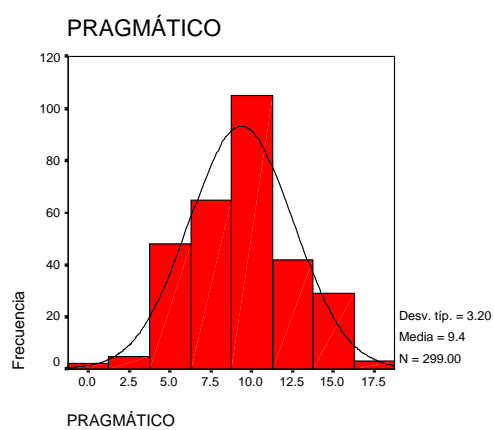
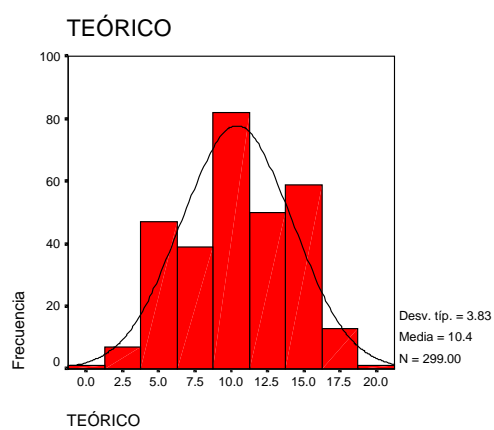
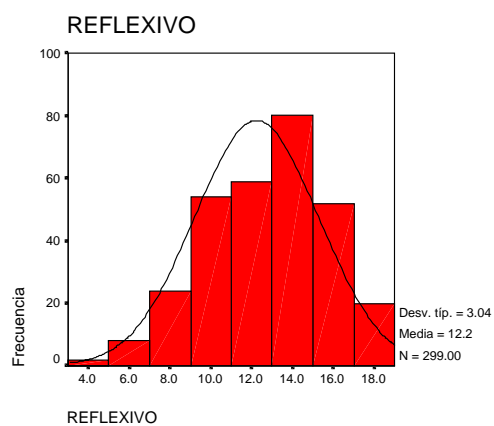
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	.3	.3	.3
	2	4	1.3	1.3	1.7
	3	3	1.0	1.0	2.7
	4	9	3.0	3.0	5.7
	5	15	5.0	5.0	10.7
	6	23	7.7	7.7	18.4
	7	23	7.7	7.7	26.1
	8	16	5.4	5.4	31.4
	9	34	11.4	11.4	42.8
	10	27	9.0	9.0	51.8
	11	21	7.0	7.0	58.9
	12	26	8.7	8.7	67.6
	13	24	8.0	8.0	75.6
	14	27	9.0	9.0	84.6
	15	16	5.4	5.4	90.0
	16	16	5.4	5.4	95.3
	17	7	2.3	2.3	97.7
	18	6	2.0	2.0	99.7
	19	1	.3	.3	100.0
	Total	299	100.0	100.0	

PRAGMÁTICO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	2	.7	.7	.7
	2	3	1.0	1.0	1.7
	3	2	.7	.7	2.3
	4	11	3.7	3.7	6.0
	5	17	5.7	5.7	11.7
	6	20	6.7	6.7	18.4
	7	25	8.4	8.4	26.8
	8	40	13.4	13.4	40.1
	9	38	12.7	12.7	52.8
	10	34	11.4	11.4	64.2
	11	33	11.0	11.0	75.3
	12	27	9.0	9.0	84.3
	13	15	5.0	5.0	89.3
	14	12	4.0	4.0	93.3
	15	12	4.0	4.0	97.3
	16	5	1.7	1.7	99.0
	17	2	.7	.7	99.7
	18	1	.3	.3	100.0
	Total	299	100.0	100.0	

Histogramas





Tablas de correlación EA

1) ACTIVO x REFLEXIVO:

<i>Frecuencia Porcentaje Porc. Fila Porc. Columna</i>	A	B	M	MA	MB	Total
A	2 0.67 3.92 3.92	13 4.35 25.49 15.48	26 8.70 50.98 23.64	2 0.67 3.92 9.52	8 2.68 15.69 24.24	51 17.06
B	13 4.35 26.53 25.49	11 3.68 22.45 13.10	18 6.02 36.73 16.36	4 1.34 8.16 19.05	3 1.00 6.12 9.09	49 16.39
M	26 8.70 19.55 50.98	39 13.04 29.32 46.43	45 15.05 33.83 40.91	9 3.01 6.77 42.86	14 4.68 10.53 42.42	133 44.48
MA	1 0.33 4.35 1.96	13 4.35 56.52 15.48	6 2.01 26.09 5.45	2 0.67 8.70 9.52	1 0.33 4.35 3.03	23 7.69
MB	9 3.01 20.93 17.65	8 2.68 18.60 9.52	15 5.02 34.88 13.64	4 1.34 9.30 19.05	7 2.34 16.28 21.21	43 14.38
Total	51 17.06	84 28.09	110 36.79	21 7.02	33 11.04	299 100.00

<i>Estadístico</i>	<i>GL</i>	<i>Valor</i>	<i>Probabilidad</i>
Chi-cuadrado	16	28.7053	0.0260
Chi-cuadrado Likelihood Ratio	16	30.4072	0.0160
Chi-cuadrado Mantel-Haenszel	1	0.4178	0.5180
Coeficiente Phi		0.3098	
Coeficiente de contingencia		0.2960	
V de Cramer		0.1549	

2) ACTIVO x TEÓRICO:

<i>Frecuencia Porcentaje Porc. Fila Porc. Columna</i>	A	B	M	MA	MB	Total
A	8 2.68 15.69 18.60	8 2.68 15.69 12.70	28 9.36 54.90 21.37	0 0.00 0.00 0.00	7 2.34 13.73 21.88	51 17.06
B	6 2.01 12.24 13.95	10 3.34 20.41 15.87	25 8.36 51.02 19.08	7 2.34 14.29 23.33	1 0.33 2.04 3.13	49 16.39
M	17 5.69 12.78 39.53	34 11.37 25.56 53.97	52 17.39 39.10 39.69	16 5.35 12.03 53.33	14 4.68 10.53 43.75	133 44.48
MA	1 0.33 4.35 2.33	1 0.33 4.35 1.59	13 4.35 56.52 9.92	1 0.33 4.35 3.33	7 2.34 30.43 21.88	23 7.69
MB	11 3.68 25.58 25.58	10 3.34 23.26 15.87	13 4.35 30.23 9.92	6 2.01 13.95 20.00	3 1.00 6.98 9.38	43 14.38
Total	43 14.38	63 21.07	131 43.81	30 10.03	32 10.70	299 100.00

<i>Estadístico</i>	<i>GL</i>	<i>Valor</i>	<i>Probabilidad</i>
Chi-cuadrado	16	37.0227	0.0021
Chi-cuadrado Likelihood Ratio	16	42.5265	0.0003
Chi-cuadrado Mantel-Haenszel	1	0.0131	0.9089
Coeficiente Phi		0.3519	
Coeficiente de contingencia		0.3319	
V de Cramer		0.1759	

3) ACTIVO x PRAGMÁTICO:

<i>Frecuencia Porcentaje Porc. Fila Porc. Columna</i>	A	B	M	MA	MB	Total
A	7 2.34 13.73 16.67	15 5.02 29.41 17.65	21 7.02 41.18 19.81	6 2.01 11.76 19.35	2 0.67 3.92 5.71	51 17.06
B	5 1.67 10.20 11.90	16 5.35 32.65 15.09	16 5.35 32.65 15.09	6 2.01 12.24 19.35	6 2.01 12.24 17.14	49 16.39
M	21 7.02 15.79 50.00	39 13.04 29.32 45.88	46 15.38 34.59 43.40	11 3.68 8.27 35.48	16 5.35 12.03 45.71	133 44.68
MA	4 1.34 17.39 9.52	6 2.01 26.09 7.06	10 3.34 43.48 9.43	3 1.00 13.04 9.68	0 0.00 0.00 0.00	23 7.69
MB	5 1.67 11.63 11.90	9 3.01 20.93 10.59	13 4.35 30.23 12.26	5 1.67 11.63 16.13	11 3.68 25.58 31.43	43 14.38
Total	42 14.05	85 28.43	106 35.45	31 10.37	35 11.71	299 100.00

<i>Estadístico</i>	<i>GL</i>	<i>Valor</i>	<i>Probabilidad</i>
Chi-cuadrado	16	17.2624	0.3688
Chi-cuadrado Likelihood Ratio	16	19.1717	0.2599
Chi-cuadrado Mantel-Haenszel	1	2.8345	0.0923
Coeficiente Phi		0.2403	
Coeficiente de contingencia		0.2336	
V de Cramer		0.1201	

4) REFLEXIVO x TEÓRICO:

<i>Frecuencia Porcentaje Porc. Fila Porc. Columna</i>	A	B	M	MA	MB	Total
A	19 6.35 37.25 44.19	3 1.00 5.88 4.76	21 7.02 41.18 16.03	8 2.68 15.69 26.67	0 0.00 0.00 0.00	51 17.06
B	4 1.34 4.76 9.30	26 8.70 30.95 41.27	37 12.37 44.05 28.24	1 0.33 1.19 3.33	16 5.35 19.05 50.05	84 28.09
M	15 5.02 13.64 34.88	23 7.69 20.91 36.51	53 17.73 48.18 40.46	14 4.68 12.73 46.67	5 1.67 4.55 15.63	110 36.79
MA	5 1.67 23.81 11.63	1 0.33 4.76 1.59	8 2.68 38.10 6.11	7 2.34 33.33 23.33	0 0.00 0.00 0.00	21 7.02
MB	0 0.00 0.00 0.00	10 3.34 30.30 15.87	12 4.01 36.36 9.16	0 0.00 0.00 0.00	11 3.68 33.33 34.38	33 11.04
Total	43 14.38	63 12.07	131 43.81	30 10.03	32 10.70	299 100.00

<i>Estadístico</i>	<i>GL</i>	<i>Valor</i>	<i>Probabilidad</i>
Chi-cuadrado	16	101.1453	<. 0001
Chi-cuadrado Likelihood Ratio	16	109.4459	<. 0001
Chi-cuadrado Mantel-Haenszel	1	9.0219	0.0027
Coeficiente Phi		0.5816	
Coeficiente de contingencia		0.5028	
V de Cramer		0.2908	

5) REFLEXIVO x PRAGMÁTICO:

<i>Frecuencia Porcentaje Porc. Fila Porc. Columna</i>	A	B	M	MA	MB	Total
A	9 3.01 17.65 21.43	14 4.68 27.45 16.47	18 6.02 35.29 16.98	9 3.01 17.65 29.03	1 0.33 1.96 2.86	51 17.06
B	9 3.01 10.71 21.43	25 8.36 29.76 29.41	27 9.03 32.14 25.47	8 2.68 9.52 25.81	15 5.02 17.86 42.86	84 28.09
M	15 5.02 13.64 35.71	31 10.37 28.18 36.47	44 14.72 40.00 41.51	10 3.34 9.09 32.26	10 3.34 9.09 28.57	110 36.79
MA	6 2.01 28.57 14.29	3 1.00 14.29 3.53	8 2.68 38.10 7.55	3 1.00 14.29 9.68	1 0.33 4.76 2.86	21 7.02
MB	3 1.00 9.09 7.14	12 4.01 36.36 14.12	9 3.01 27.27 8.49	1 0.33 3.03 3.23	8 2.68 24.24 22.86	33 11.04
Total	42 14.05	85 28.43	106 35.45	31 10.37	35 11.71	299 100.00

<i>Estadístico</i>	<i>GL</i>	<i>Valor</i>	<i>Probabilidad</i>
Chi-cuadrado	16	26.3780	0.0489
Chi-cuadrado Likelihood Ratio	16	27.3466	0.0378
Chi-cuadrado Mantel-Haenszel	1	0.2785	0.5977
Coeficiente Phi		0.2970	
Coeficiente de contingencia		0.2847	
V de Cramer		0.1485	

6) **TEÓRICO x PRAGMÁTICO:**

<i>Frecuencia Porcentaje Porc. Fila Porc. Columna</i>	A	B	M	MA	MB	Total
A	10 3.34 23.26 23.81	12 4.01 27.91 14.12	13 4.35 30.23 12.26	7 2.34 16.28 22.58	1 0.33 2.33 2.86	43 14.38
B	3 1.00 4.76 7.14	29 9.70 46.03 34.12	13 4.35 20.63 12.26	2 0.67 3.17 6.45	16 5.35 25.40 45.71	63 21.07
M	17 5.69 12.98 40.48	28 9.36 21.37 32.94	65 21.74 49.62 61.32	12 4.01 9.16 38.71	9 3.01 6.87 25.71	131 43.81
MA	10 3.34 33.33 23.81	3 1.00 10.00 3.53	6 2.01 20.00 5.66	10 3.34 33.33 32.26	1 0.33 3.33 2.86	30 10.03
MB	2 0.67 6.25 4.76	13 4.35 40.63 15.29	9 3.01 28.13 8.49	0 0.00 0.00 0.00	8 2.68 25.00 22.86	32 10.70
Total	42 14.05	85 28.43	106 35.45	31 10.37	35 11.71	299 100.00

<i>Estadístico</i>	<i>GL</i>	<i>Valor</i>	<i>Probabilidad</i>
Chi-cuadrado	16	90.3953	<.0001
Chi-cuadrado Likelihood Ratio	16	87.5101	<.0001
Chi-cuadrado Mantel-Haenszel	1	0.8800	0.3482
Coeficiente Phi		0.5498	
Coeficiente de contingencia		0.4818	
V de Cramer		0.2749	

Estudio experimental sobre la Concienciación Formal

Análisis de varianza univariante

Factores inter-sujetos

	N
GRUPO 1.00	20
2.00	18

Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: POSTEST

GRUPO	Media	Desv. típ.	N
1.00	26.0500	3.4101	20
2.00	23.8333	4.0037	18
Total	25.0000	3.8203	38

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: POSTEST

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	235.870 ^a	2	117.935	13.572	.000
Intersección	127.126	1	127.126	14.630	.001
PRETEST	189.320	1	189.320	21.787	.000
GRUPO	.106	1	.106	.012	.913
Error	304.130	35	8.689		
Total	24290.000	38			
Total corregida	540.000	37			

a. R cuadrado = .437 (R cuadrado corregida = .405)

Medias marginales estimadas

GRUPO

Variable dependiente: POSTEST

GRUPO	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1.00	25.055 ^a	.693	23.649	26.462
2.00	24.938 ^a	.734	23.448	26.429

a. Evaluado respecto a cómo aparecen las covariables en el modelo: PRETEST =21.3947.

Correlaciones

Correlaciones

		PRETEST	POSTEST
PRETEST	Correlación de Pearson	1.000	.630**
	Sig. (bilateral)	.	.003
	N	20	20
POSTEST	Correlación de Pearson	.630**	1.000
	Sig. (bilateral)	.003	.
	N	20	20

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones

Correlaciones

		PRETEST	POSTEST
PRETEST	Correlación de Pearson	1.000	.615**
	Sig. (bilateral)	.	.007
	N	18	18
POSTEST	Correlación de Pearson	.615**	1.000
	Sig. (bilateral)	.007	.
	N	18	18

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

BIBLIOGRAFÍA:

- Adam, F. (1984). "La teoría sinérgica y el aprendizaje adulto". *PLAUNIC*, 3/6: 195-219.
- Alonso, C. y otros. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. Bilbao: ICE Deusto-Mensajero.
- Anderson, J. (1985). *Cognitive Psychology and its Implications*. Nueva York: W.H. Freeman & Co.
- Anderson, F. E. (1993). "The Enigma of the College Classroom. Nails that don't stick up" en P. Wadden (ed.). *A Handbook for Teaching English at Japanese Colleges and Universities*. Oxford: Oxford University Press.
- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología evolutiva. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Bailey, K.M. y D. Nunan (eds.) (1996). *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benedict, R. (1982). *El crisantemo y la espada. Patrones de la cultura japonesa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Beasley, W.G. (1995). *Historia contemporánea de Japón*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bialystok, E. (1978). "A Theoretical model of Second Language Learning". *Language Learning* 28/1: 69-83).
- Bialystok, E. (1981). "The Role of Linguistic Knowledge in Second Language Use". *Studies in Second Language Acquisition* 4/1: 31-45.
- Bialystok, E. (1985). "The compatibility of teaching and learning strategies". *Applied Linguistics* 6: 155-262.
- Breen, M. (1987). "Learner contributions to task design" en Candlin, C. y D. Murphy (eds.). *Lancaster Practical Papers en English Language Education* 7. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Brown, H.D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Castro, A. (1996). "Una mirada al pensamiento, a la moral y a la estética japonesas". *Gaikokugo kenkyu kiyo* 1: 101-167. Tokio: Tokyo University Press.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Civera, P. (1997). "Representaciones de los profesores. Análisis de casos en distintos contextos" en Villanueva, M.L e I.Navarro (eds.). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castellón de la Plana: Universidad Jaime I.
- Cody, R.P. y J.K. Smith. (1997). *Applied Statistics and the SAS Programming Language*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Corder, S. P. (1967). "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics* 5: 161-169.
- Corder, S. P. (1971). "Idiosyncractic dialects and error analysis". *International Review of Applied Linguistics* 9: 149-159.
- Coronado, M.L. (1998). "Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales". *Carabela* 43: 81-93.
- Crookes, G. (1986). "Task classification: a cross-disciplinary review". *Technical report 4*. Honolulu: Center for Second Language Classroom Research, University of Hawaii.
- DeKeyser, R. M. (1998). "Beyond focus on form. Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar" en Doughty, C. y J. Williams (eds.). *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dixon, W. J. y F. J. Massey. (1983). *Introduction to Statistical Analysis*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Doi, T. (1981). *The anatomy of dependence*. Tokio: Kodansha International.
- Doughty, C. (1991). "Second Language Instruction does make a difference: Evidence from a Empirical Study of SL Relativization". *Studies in Second Language Acquisition* 13: 431-469.
- Doughty, C. y J. Williams (1998). "Pedagogical choices in Focus on Form" en Doughty, C. y J. Williams (eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dulay, H. y M. Burt (1977). "Remarks on creativity in Language Acquisition" en Burt, M., H. Dulay, y M. Finocchiaro (eds.). *Viewpoints on English as a Second Language*. Nueva York: Regents.
- Dunn, O.J. y V.A. Clark. (1987). *Applied Statistics. Analysis of Variance and Regression*. Nueva York: John Wiley & Sons.

- Dunn, R., K. Dunn, y G.E. Price. (1979). *Learning Style Inventory (LSI) for Students in grades 3-12*. Lawrence, Kansas: Price Systems.
- Ellis, R. (1984). "Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of Wh-questions by children". *Applied Linguistics* 5: 138-155.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (1991). "Grammar teaching-practice or consciousness raising" en Ellis, R. *Second Language Acquisition and Second Language Pedagogy*. Clevedon, Avon: Multilinguals Matters.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1995). "Interpretation Tasks for Grammar Teaching". *TESOL Quarterly* 29/1: 87-105.
- Everitt, B.S. (1992). *The Analysis of Contingency Tables*. Londres: Chapman & Hall.
- Everitt, B.S. y G. Der. (1996). *A Handbook of Statistical Analyses Using SAS*. Londres: Chapman y Hall.
- Fernández López, S. (1988). "Interlengua y Análisis de Errores". *Cable* 1: 27-35.
- Fotos, S. (1993). "Consciousness Raising and Noticing Through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction". *Applied Linguistics* 14/4: 385-407.
- Fotos, S. (1994). "Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness-Raising Tasks". *TESOL Quarterly* 28/2: 323-351.
- Fotos, S. y R. Ellis. (1991). "Communicating about Grammar: a Task-Based Approach". *TESOL Quarterly* 5/4: 605-628.
- Gagné, R.M. (1987). *Las condiciones del Aprendizaje*. México: Interamericana.
- Gardner, R. (1979). "Social psychological aspects of Second Language Acquisition" en Giles, H. y R. St. Clair (eds.). *Language and Social Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Gass, S. (1988). "Integrating research areas: a framework for second language studies". *Applied Linguistics* 9: 198-217.

- Gebhard, J. y A. Ueda-Motonaga. (1992). "The power of observation" en Nunan, D. (ed.). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gómez Torrego, L. (1998). "Lo normativo en la gramática". *Carabela* 43: 43-51.
- Gregg, K.R. (1984). "Krashen's Monitor and Occam's Razor". *Applied Linguistics* 5/2: 81-100.
- Gregorc, A. F. (1979). "Learning/Teaching Styles: Potent Forces Behind Them". *Educational Leadership*, January: 234-236.
- Griffiths, R. y R. Sheen. (1992). "Disembedded figures in the landscape: a reappraisal of L2 research on field dependence/independence". *Applied Linguistics* 13: 133-148.
- Gumperz, J.J. y D.H. Hymes (eds.). 1972. *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nueva York: Basic Blackwell.
- Harley, B. (1998). "The Role of focus-on-form tasks in promoting child L2 acquisition" en Doughty, C. y J. Williams (eds.). *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch, E. y H. Farhady (1982). *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Hatch, E. y A. Lazaraton (1991). *The Research Manual. Design and Statistics for Applied Linguistics*. Boston: Heinle & Heinle.
- Hill, J. y otros (1971). *Personalized education programs utilizing cognitive styles mapping*. Michigan: Oakland Community College.
- Hilleson, M. (1996). "I want to talk with them but I don't want them to hear": an introspective study of second language anxiety in an English-medium school" en Bailey, K.M. y D. Nunan (eds.). *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Honey, P. y A. Mumford. (1986). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead, Berkshire: P. Honey, Ardingly House.
- Hulstijn, J.H. (1990). "A Comparison between the Information-Processing and the Analysis/Control Approaches to Language Learning". *Applied Linguistics* 11/1: 30-45.
- Inui, E. (2000). "Problemas socioculturales de los estudiantes japoneses". *Frecuencia-L* 13: 37-45.

- Kelly, C. (1993). "The Hidden Role of the University" en P. Wadden (ed.). *A Handbook for Teaching English at Japanese Colleges and Universities*. Oxford: Oxford University Press.
- Kelly, C. y N. Adachi. (1993). "The Chrysanthemum Maze. Your Japanese Colleagues" en P. Wadden (ed.). *A Handbook for Teaching English at Japanese Colleges and Universities*. Oxford: Oxford University Press.
- Kodama, E. (1994). "Past and Present of Spanish Language Education in Japan". *Obirin Economics* 32: 81-99.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Kubota, R. (1999). "Japanese Culture Constructed by Discourses: Implications for Applied Linguistics Research and ELT". *TESOL Quarterly* 33/1: 9-33.
- Lambert, W. (1974). "Culture and language as factors in learning and education" en Aboud, F. y R. Meade (eds.). *Cultural factors in Learning and Education*. Washington: 5th Western Washington Symposium on Learning.
- Larsen-Freeman D. y M. H. Long (1994). *Introducción al Estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lightbown, P. (1983). "Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition" en Seliger, H. y M. Long (eds.). *Classroom-oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass. : Newbury House.
- Lightbown, P. (1991). "What have we here? Some observations on the effect of instruction on L2 learning" en Phillipson, R. *et al. Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Lightbown, P.M. y N. Spada. (1990). "Focus on Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching. Effects on Second Language Learning". *Studies in Second Language Acquisition* 12: 429-448.
- Littlewood, W. (1999). "Defining and Developing Autonomy in East Asian Contexts". *Applied Linguistics* 20/1: 71-94.

- Llompart, J. (1993). *Lo aprendí en Japón*. Sevilla: Guadalquivir.
- LoCastro, V. (1996). "English language education in Japan" en Coleman, H. (ed.). *Society and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M.H. (1983). "Native speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input". *Applied Linguistics* 4: 126-141.
- Long, M.H. y G. Crookes. (1992). "Three Approachs to Task-Based Syllabus Design". *TESOL Quarterly* 26/1: 27-56.
- Long, M.H. y P. Robinson. (1998). "Focus on form: Theory, research and practice" en Doughty, C. y J. Williams (eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loschky, L. y R. Bley-Vroman. (1990). "Creating structure-based communication tasks for second language development". *University of Hawai. Working Papers in ESL* 9: 161-212.
- Martín Peris, E. (1998). "Gramática y enseñanza de segundas lenguas". *Carabela* 43: 5-32.
- Martín Peris, E. (2000). "La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta". *Frecuencia-L* 13: 3-29.
- Martínez Martínez, I. (1997). "El Departamento de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Tokio. Entrevista con el profesor Masuda". *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española* 13: 26-30.
- Martínez Martínez, I. (1998). "Consciousness Raising o un acercamiento sugerente a la didáctica del español en Japón". *Gaikokugo kenkyu kiyo* 2: 87-130. Tokio: Tokyo University Press.
- Matte Bon, F. (1998). "Gramática, Pragmática y Enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera". *Carabela* 43: 53-79.
- McLaughlin, B. (1978). "The Monitor model: some methodological considerations". *Language Learning* 28/1: 69-83.
- McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Muñoz Licerias, J. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Nakajima, S. (1999). *Situación actual de la enseñanza del idioma español en las universidades japonesas 1998-1999*. Memoria del Máster Universitario en la enseñanza del español como lengua extranjera. Salamanca: (inédita).

- Nakano, K. (1992). *Felicidad de la pobreza noble. Vivir con modestia, pensar con grandeza*. Madrid: Maeva.
- Navarro, I. y otros (1997). "Estudio de las representaciones lingüísticas de los estudiantes de la Universidad Jaime I: Cultura de Enseñanza vs. Cultura de Aprendizaje" en Villanueva, M.L e I.Navarro (eds.). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castellón de la Plana: Universidad Jaime I.
- Nemser, W. (1971). "Aproximative systems of foreign language learners". *International Review of Applied Linguistics* 9/2: 115-123.
- Nozaki, K.N. (1993). "The Japanese Student and the Foreign Teacher" en P. Wadden (ed.). *A Handbook for Teaching English at Japanese Colleges and Universities*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms. A guide for teacher-initiated action*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Nunan, D. (1996). "Hidden voices: insiders' perspectives on classroom interaction" en Bailey, K.M y D. Nunan (eds.). *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M. y A. U. Chamot (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Otal, J.L. (1997). "Estrategias de comunicación y enseñanza de lenguas" en Villanueva, M.L e I.Navarro (eds.). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castellón de la Plana: Universidad Jaime I.
- Pardo, A. y San Martín, R. (1998). *Análisis de datos en psicología II*. Madrid: Pirámide.
- Pérez, S. (1997). "Implicaciones del estudio de la Enseñanza-Aprendizaje de lenguas y propuestas de programación" en Villanueva, M.L e I.Navarro (eds.). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castellón de la Plana: Universidad Jaime I.
- Pica, T. (1983). "Adult acquisition of english as a second language and different condition of exposure". *Language Learning* 33: 465-497.
- Pica, T. (1985). "The selective impact of instruction on second language acquisition". *Applied Linguistics* 6: 214-222.
- Pica, T. y C. Doughty. (1985). "Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities" en Gass, S. y C. Madden (eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages". *Studies in Second Language Acquisition* 6: 186-214.

- Pienemann, M. (1987). "Determining the influence of instruction on L2 speech processing". *Australian Review of Applied Linguistics* 10: 83-113.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Reid, J. (1987). "The learning style preference of ESL students". *TESOL Quarterly* 21: 87-111.
- Rey, F. (2000). *La Enseñanza de idiomas en Japón*. Kioto, Japón: Kohro-sha.
- Richards, J.C. y otros (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Rogers, C. (1975). *Libertad y creatividad en la Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Romero Castilla, A. (1991). "Versiones y dispersiones en torno a la sociedad japonesa contemporánea" en Romero Castilla A. y V. López Villafañe (coords.). *Japón hoy*. México: Siglo XXI.
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Vidal, A. (1994). *Dalí*. Madrid: Alianza Editorial.
- SAS/STAT. (1990). *User's Guide. Version 6*. (Vol. I y II). SAS Intitute Inc.
- Sato, C. (1982). "Ethnic styles in classroom discourse" en Hines, M. y W. Rutherford (eds.). *On TESOL '83*. Washington, D.C: TESOL.
- Schachter, J. (1974). "An error in error analysis". *Language Learning* 24/2: 205-214.
- Schmidt, R. (1990). "The Role of Consciousness in Second Language Learning" . *Applied Linguistics* 11/2: 127-158.
- Schmidt, R. (1993). "Awareness and Second Language Acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics* 13: 206-226.
- Schmidt, R. y S. Frota. (1986). "Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner" en Day, R. (ed.). *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Seliger, H.W. y E. Shohamy (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10/3: 209-231.

- Serra, R. (1997). "Las representaciones de los profesores sobre la Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas. Estado de la cuestión desde la perspectiva institucional del curriculum de lenguas" en Villanueva, M.L e I.Navarro (eds.). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castellón de la Plana: Universidad Jaime I.
- Sharwood Smith, M. (1981). "Consciousness Raising and the Second Language Learner". *Applied Linguistics* 11/2: 159-168.
- Sharwood Smith, M. (1991). "Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner". *Second Language Research* 7: 118-132.
- Sharwood Smith, M. (1993). "Input Enhancement in Instructed SLA. Theoretical Bases". *Studies in Second Language Acquisition* 15: 165-179.
- Skehan, P. (1996). "A Framework for the Implementation of Task-based Instruction". *Applied Linguistics* 17/1: 38-62.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Spada, N. (1986). "The interaction between types of content and type of instruction: some effects on the L2 proficiency of adult learners". *Studies in Second Acquisition* 8: 181-199.
- Tanizaki, J. (1998). *El elogio de la sombra*. Madrid: Siruela.
- Tomlin, R. y V. Villa. (1994). "Attention in cognitive science and second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 16: 183-204.
- Tsui, A.B. (1996). "Reticence and Anxiety in Second Language Learning" en Bailey, K. M. y D. Nunan (eds.). *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tusón, A. (1995). "Antropología cultural y enseñanza de las lenguas extranjeras". *Logoi. Revista de lenguas* 2: 79-91.
- Universidad Sofía. (2000). *Plan Curricular de la Facultad de Estudios Extranjeros*. Tokio: Sofía University Press.
- VanPatten, B. (1990). "Attending to form and content in the input: an experiment in consciousness". *Studies in Second Language Acquisition* 12: 287-301.
- VanPatten, B. y T. Cadierno. (1993). "Explicit Instruction and Input Processing". *Studies in Second Language Acquisition* 15: 225-243.

- Villanueva, M.L. (1997). "Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas" en Villanueva, M.L e I.Navarro (eds.). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castellón de la Plana: Universidad Jaime I.
- Villanueva, M.L. e I. Navarro (1997). "El cambio de cultura en la Enseñanza-Aprendizaje de lenguas y la investigación en la acción en el marco universitario: contextualización del proyecto GIAPEL" en Villanueva, M.L e I.Navarro (eds.). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castellón de la Plana: Universidad Jaime I.
- White, L. (1987). "Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second language competence". *Applied Linguistics* 8: 95-110.
- White, L. (1991). "Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom". *Second Language Research* 7: 133-161.
- White, L., N. Spada, P. Lightbown y L. Ranta. (1991). "Input Enhancement and L2 Question Formation". *Applied Linguistics* 12/4: 416-432.
- Willing, K. (1987). *Learning Styles in Adult Migrant Education*. Adelaide: Adult Migrant Education Programme.
- Zanón, J. (1995). "La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras mediante tareas". *Signos. Teoría y práctica de la educación* 14: 52-67).